Grundsätze und Lehren
vorzüglicher Pädagogiker
von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit,

nach ihrem

Wesen und Verhältnisse,

zur Förderung

gründlicher Kenntniß der Pädagogik

für

Erzieher und Lehrer

in Kirche und Schule

dargestellt;

von

J. L. Ludwig.

Zweiter Band.

Bayreuth 1856.

Verlag der Grau'schen Buchhandlung.

Dem Andenken

Seiner Hochwürden

weil. Herrn Kirchenraths

H. A. F. Blumröder,

K. Decans und I. Stadtpfarrers zu Bayreuth,

Inhabers des Königlich Bayerischen Ludwigs-Ordens,

seines früheren Lehrers und Gönners

aus Liebe und Dankbarkeit

gewidmet

von dem

Verfasser.

Der edle und hochverehrte Mann, dem diese Schrift gewidmet ward, ist wenige Wochen nach Erscheinung des I. Bandes aus diesem Leben in ein anderes hinübergegangen, um in diesem seine edle, Gott geweihte Wirksamkeit fortzusetzen. Mit ihm verließ den Verfasser auch der letzte, der ihm von denen, welche lehrend und erziehend auf seine Kindheit und frühere Jugend eingewirket haben, noch geblieben war. Desto größer war der Schmerz, der ihn erfüllte, als die Nachricht von dem Tode des hochverehrten Mannes erscholl. Aber nicht allein ihn, sondern noch viele Andere mußte diese Nachricht mit Trauer erfüllen. Denn es schied ja mit diesem Würdigen ein Mann aus diesem Leben, der eben so ausgezeichnet durch seine Gesinnungen und seinen Charakter, wie durch seine Kenntnisse und seine Gelehrsamkeit gewesen ist.

Die Stadt, welcher seine Thätigkeit 27 Jahre gewidmet war, verlor in ihm einen geliebten Prediger und Seelsorger, die Diöcese einen hochverehrten Leiter und Pfleger ihres Kirchen- und Schulwesens, das Vaterland seinen treuesten Bürger, die Menschheit eines ihrer würdigsten Glieder, Alle einen Mann, der mit klarem Blicke die Bedürfnisse seiner Zeit erkannte und mit reinem Sinne in seinem Wirkungskreise dieselben zu befriedigen suchte.*) Darum wird

---

*) Herr Kirchenrath Blumröder war geboren am 5. Decbr. 1773 zu Bachhausen und kam schon im 6. Jahre nach Nürnberg, wo er die deutsche und lateinische Schule besuchte. Von letzterer nahm er mit einer lateinischen Rede feierlichen Abschied und bezog die Universität Altdorf. Nach vollendeten Universitäts-Studien übernahm er eine Hofmeisterstelle im Hause der verwittweten schwedischen Gesandtin Freifrau von Björnstierna. Nachdem sein Eleve die Cadettenschule zu Dresden zur weiteren Ausbildung erwählt hatte, reiste der nun Verstorbene nach München, um die ihm angetragene Feldpredigerstelle zu übernehmen. Sein erster Wirkungskreis war indeß Sulzbach, wohin er als Rektor der lateinischen Stadtschule und Spitalprediger berufen worden war. Von Sulzbach erhielt er im Jahre 1806 einen Ruf nach Erbendorf und im Jahre 1812

sein Gedächtniß auch immer im Herzen derer bleiben, die ihn zu kennen das Glück hatten, und Väter und Mütter, welche einst seine Schüler und Schülerinnen waren, werden ihren Kindern und Zöglingen von seinen Lehren und Thaten erzählen, damit sie leben, wie er lebte, und sterben, wie dieser Weise starb.

---

wurde er auf die Pfarrei Zell befördert. 1826 folgte er dem ehrenvollen Rufe als Dekan und Stadtpfarrer nach Bayreuth, wo er 1850 sein 50jähriges Dienstjubiläum feierte und von Seiner Majestät dem Könige mit dem Orden des Ludwigskreuzes beehrt wurde. Schon vorher war ihm als Zeichen hoher Anerkennung seiner Verdienste der Titel Kirchenrath verliehen worden. Obgleich von schwächlichem Körperbau und von Krankheiten öfters heimgesucht, verwaltete er doch sein wichtiges und beschwerliches Amt fortwährend mit großer Geisteskraft, und wenn er auch schon in der Diöcesan-Synode 1850 die Erwähnung seiner Jubelfeier mit dem Worte schloß: „der Tag hat sich geneiget und es ist Abend geworden", so übte doch sein Geist auch nachher noch in der Verwaltung seines Amtes 3 Jahre lang die gewohnte Kraft über den widerstrebenden schwächlichen Körper. Zum letzten Male aber trat er öffentlich auf in der Rede, womit er 1853 am 1. October die verehrten Mitglieder der hochwürdigen General-Synode zu Bayreuth begrüßte. Bald darauf befiel ihn sein altes Uebel, dem er auch dießmal erlag; er starb 1853 den 19. October. Sein Hingang wurde wahr und innig beklagt, zum Zeichen, daß auch anspruchloses Verdienst die gegenwärtige Zeit noch zu würdigen vermag. (S. den Aufsatz, welcher in der Bayreuther Zeitung 1850, Nr. 262 über Hrn. Kirchenraths Blumröder 50jähriges Dienstjubiläum enthalten ist. In demselben heißt es unter Anderm: Was er gewirket hat als Prediger, Seelsorger, Vorstand des Kapitels, Distriktsschul-Inspektor, Mitglied der verschiedenen General-Synoden u. s. w. wird später eine kundigere Feder den Nachlebenden erzählen. Die seinen Unterricht als Confirmanden besucht haben, bedürfen der nachhelfenden Schrift nicht; das Gedächtniß des geliebten Lehrers, der Klang seiner herzlichen Worte, die Kraft des Geistes, die er oftmals in den Stunden des Unterrichts über den widerstrebenden schwächlichen Körper ausübte — das alles lebt noch treu und lebhaft in den Herzen dankbarer Schüler und Schülerinnen. —)

Vorwort.

Obgleich ich schon bei Bearbeitung des I. Bandes dieses Werkes erkannte, daß zur vollständigen Erreichung des Zweckes eine Ergänzung desselben nothwendig sei, so wurde ich doch durch die über denselben mir bekannt gewordenen Beurtheilungen in dieser Ansicht noch mehr bestärkt. Denn dieselben weisen fast alle auf die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer solchen Ergänzung hin. Da aber die Zahl der zu beschreibenden pädagogischen Werke größer war, als die der beschriebenen und eine zu kurze Behandlung derselben dem Zwecke nachtheilig gewesen sein würde, so mußte ich mich entschließen, die Ergänzung in zwei Bänden folgen zu lassen. In beiden soll, wie im ersten Bande geschah, mit älteren Pädagogen begonnen, dann der Zeitfolge nach fortgeschritten und mit neueren geschlossen werden. Am Ende wird eine Betrachtung über den ehemaligen und gegenwärtigen Zustand der Erziehung und des Unterrichtes stattfinden, um die Fortschritte und Veränderungen, welche sich seit dem Anfange der pädagogischen Reform bis auf die jetzige Zeit in den verschiedenen Beziehungen der genannten Gegenstände ergeben haben, im Zusammenhange zu überschauen.

Bei dieser Gelegenheit bringe ich all den verehrten Männern, welche mein Unternehmen durch ihre Beurtheilungen auf eine so freundliche Weise gefördert haben, meinen aufrichtigsten Dank dar. Insbesondere fühle ich mich gegen den Verfasser der in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung enthaltenen Recension für das warme Interesse, welches derselbe an der beurtheilten Schrift genommen, und für die zweckmäßigen Winke, die er mir für die Ergänzung gegeben hat, sehr verpflichtet. Möge auch die Fortsetzung einer so günstigen Beurtheilung sich zu erfreuen haben! Möge aber auch die Schrift recht viele Lehrer veranlassen, sich mit den darin vorgeführten pädagogischen Werken näher bekannt zu machen, und dieselbe überhaupt unter ihnen ein gründlicheres pädagogisches Studium fördern helfen! Dies würde sowohl für sie, als für ihren Stand und ihren Beruf und für die ganze Gesellschaft nützlich sein. Denn ihr Geist würde dadurch an Ein- und Umsicht gewinnen, ihr Muth und ihr Eifer trotz der Beschwerden und Mühseligkeiten ihres Berufes aufrecht erhalten werden und lebendig bleiben, ihr Wirken sich immer geistiger gestalten, das Kleben an Formen und unwesentlichen Sachen verschwinden und ein höherer, edlerer Sinn sich in ihnen erzeugen. Möge darum der ausgesprochene Wunsch in Erfüllung gehen!

Geschrieben am Weihnachtstage 1855.

Der Verfasser.

Die Verlagshandlung fühlt sich verpflichtet, folgende **Recensionen**, welche über den I. Band der „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen" von Ludwig erschienen sind, hier mitzutheilen:

1) Recension in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung Nr. 1, 1854. Nachdem im Eingange dieser Recension von der Nothwendigkeit der Fortbildung und des Studiums wissenschaftlich pädagogischer Werke von Seiten der Lehrer gesprochen ist, heißt es dann: „Der Verfasser dieses hat daher schon seit längerer Zeit den Wunsch in sich getragen (– und er hält sich überzeugt, hierin nicht vereinzelt zu stehen), es möge ein zu solcher Arbeit befähigter Mann eine Zusammenstellung der Lehren der vorzüglichsten Pädagogen in der Weise geben, daß die Darstellung gleich weit entfernt sei von zu großer Ausführlichkeit, wie von zu gedrängter Kürze.

Es war mir daher höchst erfreulich, diese Aufgabe durch das oben angezeigte Werk vortrefflich gelöst und so den lang gehegten Wunsch erfüllt zu sehen. Hr. Ludwig, als pädagog. Schriftsteller, wie noch mehr als ausgezeichneter praktischer Schulmann schon längst rühmlich bekannt, hat sich durch dieses Werk um das Studium der Pädagogik gewiß sehr verdient gemacht und den vollsten Anspruch auf die Dankbarkeit der Lehrer erworben. Diese Anerkennung wird man ihm um so mehr zollen müssen, wenn man erwägt, welche mühsamen und umfassenden Vorstudien zu solcher Arbeit erforderlich waren.

Ich fühle mich gedrungen, dieses Werk allen Freunden gründlich pädagogischer Bildung, besonders aber den Lehrern angelegentlichst zu empfehlen. Es darf, wie der Verfasser in der Vorrede sagt, als eine Geschichte der neuern Pädagogik betrachtet werden, denn es zeigt, wie man von Locke und Rousseau an die Erziehung naturgemäßer zu gestalten suchte, und bemüht war, die Gesetze der menschlichen Entwicklung aufzusuchen. Der Hauptzweck der Schrift aber ist Lehre und Unterweisung in der Pädagogik, Einführung in ihr Wesen, in die Kenntniß ihres Zweckes und der Mittel, denselben zu erreichen; zu welchem Behufe sie die Erziehungs- und Unterrichtslehre in allen ihren Theilen so vorführt, wie dieselbe von den betreffenden Pädagogikern bearbeitet ist, um so durch Wiederholung und Vergleichung eine fertige Kenntniß der Pädagogik zu erzeugen. Da es oft zweckmäßig ist, über wichtige Gegenstände die Gedanken berühmter Schriftsteller mit ihren eigenen Worten zu geben, so wurden schöne und wichtige Stellen bei allen Schriftstellern wörtlich mitgetheilt, so daß also vorliegende Schrift auch gewissermaßen eine Anthologie der neuern Pädagogik ist.

Die Schrift giebt auch keineswegs blos über einige Theile der Erziehungs- und Unterrichtslehre die Grundsätze der bezeichneten Pädagogen, sondern sie thut dies bezüglich aller wesentlichen Theile derselben; sie trägt

diese Grundsätze auch nicht in zerstreuter, abgerissener Form vor, sondern in der Ordnung und in dem Zusammenhange, in welchem sie vom Schriftsteller selbst mitgetheilt wurden. Die Erziehungslehre wurde nicht weniger beachtet, als die Unterrichtslehre, da die Schule immer mehr zur Erziehungsanstalt erhoben werden soll, und der Unterricht auch wirklich seines edelsten Zweckes verfehlt, wenn die Erziehung nicht Hand in Hand mit ihm geht. Auch werden Pädagogen vorgeführt, welche verschiedenen Partheien angehören, weil der Schulmann auch die verschiedenen und entgegengesetzten Ansichten über die Gegenstände seines Berufs kennen lernen muß, wenn er nicht einseitig erscheinen und nicht ohne Grund und Bewußtsein dem Bessern sich zuwenden soll.

Nach diesen Grundsätzen werden nun nach einer Einleitung, in der kurz aber klar und deutlich die verschiedenen pädagog. Systeme dargelegt sind, und nach einem Blicke auf die Geschichte des Volksschulwesens und die Vorläufer der Schulreform (Montaigne, Baco v. Verulam, Ratich, Comenius) die Grundsätze folgender Pädagogen auf 512 Seiten ziemlich kompressen Druckes dargelegt: Locke, Franke, Rousseau, Basedow, v. Rochow, Greiling, Weiller, Pestalozzi, Niethammer, Schwarz, Sailer, Niemeyer, J. P. Richter, Stephani, Graser, Denzel, Zeller, Zerrenner, Harnisch, Hergenröther, Diesterweg, Curtmann, Beneke, Gräfe. Jeder Abhandlung ist die kurze Biographie des betreffenden Pädagogen vorgesetzt. Ungeachtet dieser Reichhaltigkeit an Namen werden keineswegs magere Skizzen oder abgerissene Sentenzen gegeben, sondern abgerundete Auszüge, die ein organisches Ganze bilden und den betreffenden Pädagogen mit seinen Ansichten und Grundsätzen klar und prägnant darstellen. Man sieht, daß der Verfasser nicht blos, wie leider bei derartigen Arbeiten nur allzuhäufig zu geschehen pflegt, zusammengetragen, kopirt und aufgestapelt, sondern vorher die betreffenden Werke durchstudirt und dann, so viel eben hier zulässig war, selbstständig gearbeitet hat. Ganz besonders beweisen dieses die angefügten kritischen und erklärenden Bemerkungen, namentlich die bereits jedesmal angestellten Vergleichungen der Lehren des betreffenden Pädagogen mit denen der vorhergehenden, wodurch der Werth des Buches besonders erhöht wird.

Am Schlusse giebt der Verfasser in bündiger Kürze eine Zusammenstellung dessen, worin bezüglich des Elementar- und Volksschulunterrichts die Ansichten der meisten Pädagogiker und Didaktiker harmoniren.

Möchten nur recht viele Lehrer diese Schrift in die Hand bekommen; gewiß wird, wie der Verfasser in der Vorrede wünscht, durch dieselbe der Sinn für ein gründliches Studium der Pädagogik angeregt und mancher Lehrer dadurch bestimmt werden, die Schriften eines oder des andern Pädagogen spezieller zu studiren. Der Verfasser ist also weit entfernt von dem Glauben, durch seine Arbeit das Studium umfassender Werke überflüssig gemacht zu haben, vielmehr will er dazu anregen. Der Lehrer aber, welche sämmtliche Originalwerke durcharbeiten können, werden immer nur äußerst wenige sein; und darum wird jeder vorliegendes Werk willkommen heißen. Man möge es sich nur zur Ansicht bringen lassen, und ich bin überzeugt, wer es einmal durchgesehen, wird es nicht mehr aus der Hand legen. Der Preis ist billig: 2 fl. 20 kr. rhl. oder $1\frac{1}{3}$ Thlr. Es sollte daher in keinem Lesevereine, in keiner Lehrerbibliothek fehlen. — Wenn es mir die Zeit verstattet, werde ich in einer spätern Nummer der Z. einige Auszüge aus demselben bringen, um noch spezieller zu zeigen, in welcher Weise es bearbeitet ist.

G. N. M.

Diese Auszüge sind auch in Nr. 8 derselben Zeitung erschienen und am Ende derselben heißt es: „Dieser kurze Auszug möge genügen, den Lesern der deutschen Lehrerzeitung vorläufig einen Einblick in die Behandlungsweise der empfohlenen Schrift zu verstatten. Dieselbe wird gewiß einen segensreichen Einfluß auf Förderung eines gründlichen pädagogischen Studiums ausüben. —

Wir freuen uns auf die vom Verfasser in der Vorrede für den Fall der günstigen Aufnahme seiner Arbeit (und hieran zweifeln wir durchaus nicht) in Aussicht gestellte Fortsetzung, und bezeichnungsweise Ergänzung, welche namentlich die Lehren der Pädagogiker aus der neuesten Zeit mitzutheilen beabsichtiget. —

Wir möchten den geehrten Verfasser schon jetzt zu dieser weitern Arbeit aufmuntern, indem wir Pädagogen, wie Dinter, Jacotot, Braubach, Wessenberg, Schleiermacher, Friedr. Fröbel, Waitz nur ungern in vorliegendem Werk vermissen. Auch die Aufnahme der Lehren Rottel's, Palmer's, Riecke's, sowie Auszüge aus den, wenn auch mehr fragmentarischen Werken von Arndt, M. v. Montaigne, Overberg und Andern dürften nicht unerwünscht sein —
M.

2) In der Schlesischen Schullehrerzeitung 1853, Nr. 24, heißt es über bezeichnetes Buch: „Eine verdienstvolle Arbeit, die gereifte Frucht mehrjährigen Fleißes eines Mannes, der als würdiger Schüler Graser's und geschickter Bearbeiter und Verbreiter der Grundsätze dieses hochachtbaren Pädagogen, wie auch durch andere selbständige Schulschriften vortheilhaft bekannt ist. Die Ansichten, Grundsätze und Lehren der Männer, die als gelehrte und scharfsinnige Pädagogen ihre Kräfte der Erziehung und dem Unterrichte widmeten, kennen zu lernen, muß wohl jedem besseren Lehrer am Herzen liegen. Durch das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre wird der Lehrer seinen Muth in seinem mühevollen Berufe erhalten, seinen Eifer beleben, seinen Beobachtungssinn schärfen und seinen ganzen Bildungsstand erhöhen. Willkommen muß daher dem Lehrer ein Werk sein, worin er den wesentlichen Inhalt aller jener Schriften angegeben findet. Das Werk ist ein sehr wichtiger Beitrag zur Geschichte der neuern Pädagogik; denn es zeigt, wie man von Locke und Rousseau an die Erziehung vor Allem naturgemäßer zu gestalten suchte und bemüht war, die Gesetze der menschlichen Entwickelung aufzusuchen, alles Gekünstelte aus der Erziehung zu verbannen, den Körper abzuhärten, den Menschen zunächst als Menschen in didaktischer Hinsicht durch Aneignung gemeinnützlicher Kenntnisse (Realien), dann durch Kräftebildung (formaler Unterricht) das Heil der Jugend zu begründen, endlich aber formale und materiale Bildung als gleichzeitigen Zweck zu betrachten; wie man ferner die Erziehungslehre Anfangs mehr vom Standpunkte der Erfahrung (empirisch), dann vom Standpunkte der Vernunft (rationell) darstellte und in jener Hinsicht mehr den Grundsatz der Glückseligkeit, in dieser das Princip der Sittlichkeit, des Reinmenschlichen, des Divinen, der christlichen Vollkommenheit ꝛc. zum Grunde legte und überhaupt einen Satz an die Spitze zu stellen suchte, woraus die Erziehungs- und Unterrichtslehre nach ihrem ganzen Organismus zu entwickeln gewesen war. Der Hauptzweck dieser Schrift ist Lehre und Unterricht in der Pädagogik, Einführung in ihr Wesen, in die Kenntniß ihres Zweckes und der Mittel, denselben zu erreichen, zu welchem Behufe sie die Erziehungs- und Unterrichtslehre in allen ihren Theilen so vorführt, wie dieselbe von den treffenden Pädagogikern bearbeitet ist, um so durch Wiederholung und Vergleichung eine gründliche und fertige Kenntniß der Pädagogik zu erzeugen. Schöne und wichtige Stellen sind wörtlich mitgetheilt. Wir finden unsere Ansprüche an eine Schrift wie die vorliegende ganz befriedigt; wir kennen aus eigner Er-

fahrung das Umfassende und Mühevolle dieser Arbeit; wir wissen, daß zur Charakterisirung jedes Pädagogen eine scharfsinnige Vergleichung mit Andern gehört und daß dann, um nicht in Einseitigkeit zu verfallen, ein selbständiges Urtheil gewonnen sein muß. Dem Verfasser gebührt unverkennbar das Lob, daß er nicht allein unparteiisch, sondern auch richtig und gerecht geurtheilt hat. Wer als Anfänger in der Pädagogik diese Schrift mit Nachdenken liest, wird sich angeregt fühlen, an die Quellen selbst zu gehen. Das beabsichtigte der Verfasser. Wir danken ihm für sein gediegenes Werk und wünschen, daß er die Fortsetzung — den Ergänzungsband — bald nachliefern könne. Darauf machen wir den Verfasser aufmerksam, daß er füglich die weiblichen Schriftstellerinnen auf dem Gebiet der Pädagogik nicht außer Acht lassen darf, z. B. Carol. Rudolphi, Mad. Necker de Saussure, Mad. Niederer u. A. Die Ausstattung ist vorzüglich. —

3) Im Dresdner Journal 1854, Nr. 46 heißt es im Feuilleton-Artikel: „Dieses 512 Seiten umfassende und verhältnißmäßig sehr billig hergestellte Werk ist nicht nur eine Geschichte und Lehre der neuern Pädagogik, sondern zugleich auch eine Art Anthologie derselben. Mit höchst achtungswerthem Fleiße hat sich der Herausgeber bemüht, die Grundsätze seiner Gewährsmänner geordnet und zusammenhängend vorzutragen, um ein möglichst treues und vollständiges Bild der betreffenden Schriften zu geben. Um wo es nöthig war, Auszüge zu veranstalten, da ist es mit Geschmack und Umsicht geschehen, indem immer das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Wichtigere von dem Unwichtigern unterschieden wurde. Herr Ludwig, Lehrer in Bindlach in Bayern, hat mit seinem Buche, worin der wesentliche Inhalt so vieler vorzüglichen Schriften niedergelegt ist, den Berufsgenossen einen sehr dankenswerthen Dienst erwiesen, da ja bekanntlich nur wenige Lehrer in der Lage sind, sich größere pädagogische Werke kaufen zu können.

4) In der Leipziger Zeitung. „Bekanntlich ist auch die pädagogische Literatur in neuerer Zeit zu einem bedeutenden Umfange angewachsen, und selbst dazu, nur die namhaftesten und anerkanntesten der hierher gehörenden Werke zu besitzen, gehören mehr Geldmittel, als den meisten Lehrern zu diesem Zwecke zur Verfügung stehen. Umsomehr darf man daher ein Sammelwerk von J. L. Ludwig willkommen heißen, das unlängst unter dem Titel: „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit, zur Förderung gründlicher Kenntniß der Pädagogik für Erzieher und Lehrer dargestellt," in der Grau'schen Buchhandlung in Bayreuth erschienen und jenem Bedürfnisse abzuhelfen bestimmt ist. Der 512 Seiten umfassende und billig hergestellte Band gehört nicht zu jenen Anthologien, die sich begnügen, eine Anzahl sogenannter „schöner Stellen" in zerstreuter und abgerissener Form auszuziehen, sondern bietet vielmehr eine Geschichte und Lehre aller wesentlichen Theile der Pädagogik, wobei die Erziehungslehre nicht weniger als die Unterrichtslehre Beachtung gefunden hat. Zugleich war der Herausgeber bemüht, die Grundsätze anerkannter Autoren, unter denen er manchem, wie z. B. Dr. Graser, 30 bis 60 Seiten einräumt, in der Ordnung und in dem Zusammenhange vorzutragen, wie sie in den Werken der Betreffenden selbst mitgetheilt worden sind, während hin und wieder geschickte Auszüge dazu dienen, den Hauptinhalt auf wenige Seiten zusammenzudrängen. Gewiß wird Ludwig's Schrift dazu beitragen, sowohl den Sinn für ein gründliches Studium der Pädagogik anzuregen, als auch neuen Muth für den mühevollen Beruf zu entzünden. — Da es jedenfalls von Interesse ist, zu erfahren, welche pädagogische Schriften der Herausgeber für sein Werk benutzt hat, so mögen nachstehend die Namen der vorgeführten Autoren

genannt sein, es sind dies: Locke, Francke, Rousseau, Basedow, v. Rochow, Greiling, Weiller, Pestalozzi, Niethammer, Schwarz, Sailer, Niemeyer, J. Paul, Stephani, Graser, Denzel, Zeller, Zerrenner, Harnisch, Hergenröther, Diesterweg, Curtmann, Benecke und Gräfe.

5) In der Allgemeinen Schulzeitung 1854, Nr. 89, steht eine Recension über bezeichnetes Werk, in welcher es heißt: „Dieses mit großem Fleiß gearbeitete interessante Buch giebt (auf 512 Seiten) eine Geschichte der neueren Pädagogik in höchst anschaulicher belehrender Weise. Der Verfasser überhebt den Pädagogen, welcher einen der bekannteren Schriftsteller über Unterricht und Erziehungswesen kennen lernen will, der oft sehr unfruchtbaren Mühe, sich die Lehren und Ansichten des Schriftstellers in weitschweifigen, theilweise veralteten und wunderlichen Büchern, die zuweilen schwer zu haben sind, zusammenzusuchen, indem er von den aufgeführten Schriftstellern nicht blos das Wesentliche und Charakteristische ihrer Ansichten und Behauptungen zusammenstellt, sondern auch ihre Meinungen über allgemein wichtige Punkte, die immer wieder zur Sprache kommen müssen, mittheilt und dadurch eine sehr instruktive Vergleichung der verschiedenen Urtheile über dieselben Dinge möglich macht und endlich eine Art Blumenlese aus den bekanntesten und wichtigsten Schriften der behandelten Autoren gibt.

6) Die Recension im Neuen Badischen Schulboten 1854, Nr. 5 lautet: „Es muß wohl jedem Lehrer, dem es mit der weitern Ausbildung in seinem Berufe Ernst ist, vor Allem daran gelegen sein, sich durch das Studium der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf denjenigen höhern Standpunkt empor zu arbeiten, der ihn befähigt, nicht nur einen klaren Blick in die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes zu thun, sondern auch beim Unterricht, Anfang, Ziel und Mittel mit Leichtigkeit zu überblicken und namentlich letztere überall richtig anzuwenden. Das Feld der Pädagogik ist aber schon so fleißig bearbeitet worden, es sind über diese Wissenschaft so viele gründlich ausgearbeitete Werke vorhanden, daß der Lehrer dieselben unmöglich alle anschaffen, und im Fall dies auch geschähe, doch schwerlich durcharbeiten kann; und doch muß jedem strebsamen Lehrer daran gelegen sein, die Ansichten, Grundsätze und Lehren der Männer, welche in der Pädagogik so Großes und Schönes geleistet und namentlich auch neue Bahnen gebrochen haben, möglichst gründlich kennen zu lernen. Dazu kann ihm nun das vorliegende Buch vortreffliche Dienste leisten. Aus den Werken aller vorzüglichern Pädagogiker von Locke an, so zuerst aus Locke selbst, dann aus Rousseau („Emil"), Basedow („Philanthropismus"), Greiling („Endzweck der Erziehung"), Kajetan Weiller („Lehrgebäude der Erziehungskunde"), Pestalozzi, Schwarz („Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" und „Erziehungslehre"); Sailer („Ueber Erziehung und für Erzieher"), Niemeyer („Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts"), Jean Paul („Levana"), Stephani („Vorlesungen"), Graser („Divinität"), Denzel („Erziehungslehre"), Zeller („Lehre der Erfahrung"), Zerrenner („Methodenbuch), Hergenröther („Erziehungslehre"), Diesterweg („Wegweiser"), Benecke („Erziehungs- u. Unterrichtslehre"), Gräfe („Die deutsche Volksschule") — theilt dasselbe die Hauptgrundsätze der Erziehung und des Unterrichts mit, und zwar nicht in zerstreuter und abgerissener Form, sondern in der Ordnung und dem Zusammenhange, wie sie jene Werke selbst enthalten, um auf diese Weise ein treues und vollständiges Bild der betreffenden Schriften zu geben, wobei die Hauptschwierigkeit eines solchen Verfahrens, nämlich das, was von den Schriftstellern in langen, oft bogenreichen Schriften dargestellt wurde, auf wenige Seiten zusammenzudrängen, vom Herausgeber mit

vielem Geschick überwunden wurde. Doch sind auch manche schöne und wichtige Stellen wörtlich mitgetheilt, so daß also das Werk nach seiner Anlage nicht bloß eine Geschichte und Lehre der neueren Pädagogik, sondern auch eine Art Anthologie aus derselben ist. Wir schließen unsere Anzeige mit dem Wunsche, daß dieses Buch in die Hände recht vieler Lehrer kommen und manchen davon veranlassen möchte, dies oder jenes der darin im Auszug mitgetheilten pädagogischen Werke ausführlicher zu studiren.

—r.

7) Heindl's Repertorium 8. Jahrg. 1854, Heft 3, p. 281 urtheilt über genannte Schrift: „Wir sind Herrn Ludwig, einem würdigen Schüler des um das Schul- und Erziehungswesen hochverdienten Kreis- und Schulrathes Graser für vorstehende, umfassende, überaus mühevolle, aber auch im hohen Grade verdienstvolle Arbeit, zu lebhaftem Dank verbunden. Möge diese treffliche pädagogische Schrift in die Hände recht vieler Lehrer kommen, sie werden hierdurch gewiß sich aufgemuntert fühlen, ihren Eifer für die gute Sache fortan zu erhalten; und zur Erhöhung ihres Bildungsstandes selbst an die Quellen gehen, woraus das Werk geschöpft ist."

8) Die pädagog. Monatsschrift von Löw und Körner 1855, 9. Jahrg. spricht sich über bezeichnetes Werk so aus: „Das Buch giebt mehr und Besseres, als was der Titel verheißt, es ist geradezu eine Geschichte der Pädagogik (nicht der Erziehung) und zwar eine recht gute. Innerhalb der chronologischen Ordnung, welche ihm durch die Zeitfolge der Pädagogen vorgeschrieben ist, bewegt sich der Verfasser in den aus ihren Schriften gemachten charakteristischen Auszügen nach dem Schema einer einsichtsvollen Eintheilung der Pädagogik. Mit sichrer Hand greift er aus jedem System das Charakteristische heraus; was er erklärend und orientirend hinzusetzt, ist bei aller Kürze sehr treffend; und durch kurz angedeutete Vergleichungen zwischen den einzelnen Systemen weist er sowohl den Zusammenhang als den allmähligen Fortschritt der pädagogischen Bestrebungen und Studien einleuchtend nach. Es ist uns keine Geschichte der Pädagogik bekannt, welche in gleichem Maße objectiv und verhältnißmäßig so reich an Inhalt wäre. Das ganze Werk, das an Vollständigkeit nichts vermissen läßt, umfaßt nur 512 Seiten. Gerade solche Bücher thun unserer Zeit recht noth; wir müssen uns zu unserer Erhebung und Beruhigung aus der uns bedrohenden pädagogischen Sprachverwirrung mit den größeren, unbefangeneren Pädagogen der Vergangenheit in Verkehr erhalten, sollten wir auch dabei nichts weiter lernen, als daß sie die üble Nachrede nicht verdienen, die ihnen jetzt leider aus leicht begreiflichen Gründen gemacht wird — und das lernt man aus dem vorliegenden Buche ganz sicher.

Inhalts-Verzeichniß.

Druckfehler.

Seite	71	Zeile	19	von	unten	steht für — vor — von.
"	107	"	8	"	oben	steht für Gefühls — gefähls.
"	232	"	1	"	"	steht für Princip — Princig.
"	234	"	3	"	unten	steht für sittlich — finnlich.
"	245	"	20	"	oben	steht für davon — daran.
"	250	"	6	"	unten	ist und zuviel.
"	256	"	13	"	"	steht für controllirbar — controlirbar.
"	265	"	5	"	oben	steht für Erforschung — Erforschug.

U. s. w.

Kurze Einleitung.

So spät sich die Pädagogik verhältnißmäßig zu einem eigenen Zweige der Literatur erhob, so fleißig und gründlich wurde sie, nachdem dieß geschehen war, bearbeitet. Manche vorzügliche Geister haben von dieser Zeit an entweder ganz oder zum Theil ihre Kraft diesem Gegenstande gewidmet. Er gleicht deßhalb einem Acker, der mannigfaltige und mitunter sehr schöne Früchte zur Anschauung bietet. Seit mehrern Jahrzehnten habe ich mich auf diesem Acker umgesehen und seine Früchte theils einzeln, theils in Verbindung, d. i. im Verhältnisse zu den übrigen betrachtet. Ich fand darin immer Stärkung, wenn meine Kräfte durch die Mühen und Arbeiten im praktischen Leben ermüden und mein Streben die höhere Richtung verlieren wollte. Einen Theil der Früchte dieser Beschäftigungen übergab ich dem Publico 1853 in der Schrift: Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit. Ich zeigte darin, welche Ideen Locke und Rousseau von der Erziehung hatten; wie die Rousseau'schen Ideen in Deutschland eindrangen und von den Philanthropisten angewendet wurden; mit welcher Strenge diese die physische Erziehung handhabten und zu welcher Schlaffheit die moralische bei ihnen herabsank; welche schwache Gegenwirkung der Philanthropismus durch die sogenannte pietistische Schule, welche stärkere aber durch den Humanismus fand und wie die Wirkung von dem Philanthropismus sich vorzüglich in der Umgestaltung des Volksschulwesens bekundete. Ich wandte mich hernach zum Pestalozzismus, durch welchen das Volks- und Elementarschulwesen seine eigentliche Begründung fand und zeigte, wie derselbe durch seinen Formalismus in Einseitigkeit verfiel, wie man diesem Mangel durch den Grundsatz einer allseitigen harmonischen Ausbildung und durch die Aufstellung der Idee des Lebens als Princip der Erziehung entgegen zu wirken strebte, und auf diese und andere Art bemüht war, die Pädagogik immer mehr als Wissenschaft zu gestalten. Wenn schon auf diese Weise manche merkwürdige Kori=

phäen auf dem pädagogischen Gebiete charakterisirt wurden, so war es doch wegen Beschränktheit des Raumes nicht möglich, alle übrigen Schriftsteller, welche mit und neben jenen Männern zu derselben Zeit wirkten, darzustellen, obgleich deren Grundsätze und Lehren nicht weniger verdienen, allgemein bekannt zu sein, als die der ersteren.

Ich mußte also ihre Charakterisirung einer ferneren Mittheilung aufbewahren, um so mehr, da in der neuesten Zeit so bedeutende Schriftsteller auf dem pädagogischen Gebiete auftraten, welche ich in der ersten Mittheilung nicht vorführen konnte und mit deren Grundsätzen doch jeder bekannt sein muß, der die Geschichte der neuen Pädagogik allseitig auffassen und vollständig zum Bewußtsein sich bringen will.

Wenn die früher dargestellten Pädagogen die Pädagogik mehr nach philosophischen Principien behandelten und z. B. von dem Princip der Glückseligkeit, von der Idee des sittlich Guten, des sogenannten Rein-Menschlichen, der harmonischen Kraftentwicklung, des Absoluten, der christlichen Civilisation, des Divinen &c. ausgingen, so legten die übrigen und insbesondere die der neueren Zeit größtentheils das christlich-religiöse Princip zu Grunde, und unterscheiden sich in dieser Beziehung nur dadurch von einander, daß die einen dasselbe mehr in reiner allgemeiner Gestalt, die andern mehr in confessioneller Färbung durchzuführen suchten. Nur wenige der übrigen pädagogischen Schriftsteller behandeln die Erziehungslehre vom philosophischen Standpunkte; sie gehen meistens vom ethischen Standpunkt aus.

Derjenige Pädagog, welcher, obgleich in der Zeit lebend, in der fast die ganze Welt mit Rousseau'schen Ideen angefüllt war, doch von denselben sich völlig rein erhielt, und nur in dem einzigen Bestreben, den Volksschulunterricht zu verbessern, mit der Zeitrichtung harmonirte, war Overberg, mit welchem wir die gegenwärtige Abhandlung beginnen wollen.

Abhandlung.

Overberg,

(Bernard),

von armen Aeltern am 1. Mai 1754 im Osnabrückischen geboren, lernte Anfangs sehr schwer; gieng später alltäglich eine Stunde weit zu einem Geistlichen in den Unterricht, um die Anfangsgründe der lat. Sprache zu lernen und war schon über 16 Jahre alt, als er auf das Gymnasium zum Rheine kam. Dennoch gelang es ihm, durch seinen anhaltenden Fleiß der erste unter allen seinen Mitschülern zu werden. Seine philosophischen und theologischen Studien machte er in Münster, trat nach empfangener geistlicher Weihe 1780 als Vicar in das Amt der Seelsorge ein und wurde nach 3 Jahren als Lehrer der Normalschule nach Münster berufen. In dieser Schule, welche als das Werk des weisen Ministers von Fürstenberg dazu bestimmt war, gute Landschullehrer zu bilden, fanden sich während der jährlichen Vacanz vom 21. Aug. bis Anfangs Nov. alte und jüngere Schullehrer ein und empfingen Overbergs Unterricht unentgeldlich. So wurde Overberg der Begründer eines segensreichen Schullehrerstandes in seinem Vaterlande und erwarb sich außerdem noch ein ganz eigenthümliches Verdienst um die Bildung eines Standes der Lehrerinnen. Auch als Regens des theologischen Seminars zu Münster war er sehr thätig und ebenso wirkte er eine Reihe von Jahren als Consistorialrath im Schulwesen. In den letzten Jahren seines Lebens erhielt er den Titel als Oberconsistorialrath; vor seinen Schriften wollte er jedoch nie einen andern Titel vorgesetzt wissen, als: Lehrer der Normalschule. Zur besondern Freude diente ihm die Errichtung des Schullehrer-Seminars in Büren (1825). Noch einmal hielt er dann im Herbst 1826 den Normal-Cursus mit gewohntem Eifer; aber schon am 9. Novbr. verschied er sanft und ruhig, wie er gelebt hatte.

Da Overberg von Natur sehr zur Melancholie geneigt war, so hat ihm besonders die heitere Freundlichkeit, welche ihm zuletzt zum innern Eigenthum geworden war, einen großen Kampf gekostet, wie er in seinem Tagebuche berichtet. Er arbeitete fortwährend unter innerlichem Gebet an seiner Veredlung; dazu ließ er sich auch jene schmerzhaften Krankheiten dienen, welche ihn nicht selten trafen, z. B. die Gicht. Sein Leben wurde beschrieben von C. F. Krabbe. (Münster 1831). D. H. v. Schubert gibt im 3. Bde. seiner Schrift: „Altes und Neues aus dem Gebiete der innern Seelenkunde“ treffliche Erinnerungen an Bernard Overberg, welche auch besonders abgedruckt sind (Erl., b. Heider, 1835) und einen Auszug aus ersterem Werke bilden.

Overbergs Werke (seine sämmtlichen Schriften für Schulen machen 6 Theile aus und kosten 5 Thlr.) fanden bei den bedeutendsten Pädagogen seiner Zeit, Protestanten sowohl, als Katholiken, eine innige Anerkennung und Würdigung.

Wir heben hier unter denselben aus:

Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster. (1. Aufl. 1793, 7. Aufl. 1835. Münster, Aschendorf. 27½ Ngr.)

Der Inhalt dieses Buches, das 1793 in erster Auflage erschien, läßt sich auf folgende Hauptmomente zurückbringen:

1) Wie nothwendig und wichtig das Amt eines Schullehrers sei?
2) Welche Forderungen an den Schullehrer in leiblicher Beziehung gemacht werden?
3) Welche in moralischer Beziehung?
4) Welche in intellektueller Hinsicht?
5) Auf welche Weise er diese Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kindern erzeugen könne?
6) Was er thun müsse, um ihre Sitten und ihren Willen zu bilden?

durch welche beide letztere Gegenstände Verfasser die Methode und Disciplin in den Volksschulen beschreibt.

Mit Recht legt Verfasser auf die gute Denk- und Handlungsweise des Lehrers ein so großes Gewicht; denn ohne dieselbe vermag er auch bei den ausgebreitetsten Kenntnissen nichts wahrhaft Gutes zu wirken. Mit demselben Rechte stellt er unter den sittlichen Eigenschaften des Lehrers die religiöse Gesinnung voran, weil die Religion und die Gottesfurcht das Fundament aller wahren Sittlichkeit ist. Darum will er auch die ganze Wirksamkeit der Schule, den Unterricht und die Zucht von diesem Momente durchdrungen wissen. Es ist deshalb auch nicht anders zu erwarten, als daß er alle Lehren, die er ertheilt, auf Aussprüche der Bibel, auf das Wort Gottes zurückbringt.

Da das Buch ursprünglich für Lehrer ohne Vorkenntnisse bestimmt ist, so kann es auch in intellektueller Hinsicht nicht als Fortbildungsmittel für die jetzigen Lehrer gelten. Denn wie es an sich nur die Elemente des menschlichen Wissens enthält, so weist es auch in methodischer Beziehung auf eine Zeit zurück, welche hinter der gegenwärtigen in diesem Stücke zurück war. Das Lesen wird darin auf eine Weise gelehrt, die der alten Nominal-Methode näher kommt, als der Lautirmethode; doch sucht der Verfasser den Unterricht darin mehr zu beleben und für das Kind angenehmer zu machen. An eine Verbindung der Schreib- und Leselehre ist hier nicht zu denken. Das Verfahren im Rechnen ist ebenfalls hinter den Fortschritten der neueren Zeit zurück; von einem eigentlichen Sprachunterrichte ist darin keine Rede; über sogenannte Weltkunde fehlt alle methodische

Anweisung. Weil das Buch für Männer ohne Vorkenntnisse geschrieben ist, so behandelt es die gewöhnlichsten Gegenstände mitunter so weitläufig, daß sich der gebildete Lehrer gelangweilt fühlt. In allen diesen Beziehungen kann also das Buch jetzt mehr dem Präparanden nützen, als dem ausgebildeteren Lehrer; aber dieser sollte es wegen der vielen guten Lehren, die es in disziplinärer Beziehung ertheilt, nicht ungelesen lassen. Der Verfasser beweist in diesem Stücke eine reiche Erfahrung, einen scharfen Blick in die Kindesseele und eine gründliche psychologische Kenntniß. Von dieser Kenntniß zeugen auch die Uebungen, die er zur Weckung der Aufmerksamkeit, zur Uebung des Anschauungsvermögens, so wie zur Gewinnung richtiger Begriffe verzeichnet hat, obgleich die letzteren, so isolirt von dem übrigen Unterricht, wie sie hier erscheinen, nicht nachahmenswerth sind und für die Kinder weniger Interesse haben. Overberg zeigt sich in dieser Schrift als einen Mann, der in jeder Beziehung Licht und Wahrheit zu befördern sucht und nirgends einen blinden Glauben fordert.

Sehr human sind seine Grundsätze in disziplinärer Beziehung; überall will er zuerst durch Belehrung, durch Güte und sanftere Mittel zu heilen suchen und erst zuletzt mit der Ruthe eingeschritten wissen. Ueberall arbeitet er darauf hin, daß das Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler mit dem Band der Liebe umschlungen werde, damit dadurch in dem kindlichen Herzen die sanften menschlichen Gefühle und die guten religiösen Gesinnungen um so eher gedeihen möchten. Glücklich würden sich darum Lehrer und Schüler fühlen, wenn die Grundsätze, Lehren und Ermahnungen, welche benanntes Buch über diesen Gegenstand enthält, allgemein befolgt würden.

Erster Theil.

Dieser Theil handelt von der Nothwendigkeit und Nützlichkeit eines guten Jugendunterrichts und einer guten Kinderzucht, von der Mitwirkung des Schullehrers zu diesem Zwecke und den Eigenschaften desjenigen, der Schullehrer werden will.

Erster Unterricht.

Von der Nothwendigkeit des Unterrichts und der guten Zucht der Jugend.

Wie der Boden ohne Zubereitung nicht die gehörigen und guten Früchte hervorbringen kann, so können auch die Menschen ohne gute Erziehung in ihrer Jugend keine guten Werke hervorbringen. Wenn sie auch ohne diese Zucht nicht alle Bösewichter werden, so nehmen sie doch gewiß diese oder jene bösen Gewohnheiten an, wodurch sie

1) schädliche Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden,
2) sich selbst zu unglücklichen Menschen machen.

Diejenigen, deren Amt Zucht und Unterricht der Kinder ist, laden eine schwere Verantwortung auf sich, welche dieses Amt nicht gehörig verwalten. Viele Aeltern fehlen darin, daß sie Zucht und Unterricht ihrer Kinder den Lehrern allein überlassen; manche Lehrer darin, daß sie ihren Beruf blos in die Aneignung einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler setzen. Es wird daher im

Zweiten Unterricht

von dem Amte eines Schullehrers umständlicher gesprochen. Da viele Menschen aus Mangel an Kenntnissen und wegen anderer Umstände nicht vermögen, die Kinder zum allgemeinen Wohle zu erziehen, so sind die Lehrer an deren Stelle gesetzt. Diese haben dafür zu sorgen, daß aus den Kindern solche Menschen werden, welche ihrer allgemeinen Bestimmung und ihrem besonderen Stande nach aus ihnen werden sollen. Ihrer allgemeinen Bestimmung nach sollen sie rechte christliche Verehrer Gottes werden; ihrem besonderen Stande nach verständige Ackersleute, Handwerker 2c. Ihr habt also ein wichtiges Amt, ihr Schullehrer! Ich bin Schullehrer, heißt: ich bin von Gott, von der Obrigkeit, von der Gemeinde, durch meinen Eid dazu verpflichtet, ein Lehrer nützlicher Wahrheit, ein Erzieher zur wahren Weisheit und Gottesfurcht zu werden. Je größer die Menge der Schüler, desto größer meine Verantwortung. Ich bin Schullehrer heißt: ich soll die Stelle aller Aeltern meiner Schüler vertreten; ich soll geistlicher Vater aller Kinder sein, die mir anvertraut sind. Welches Vaterherz, welche Vatersorgfalt muß ich also haben! Ich bin Schullehrer, das heißt: mir ist die Pflanzschule der Gemeinde anvertraut 2c.; ich bin den mir anvertrauten Kindern zum sichtbaren Schutzengel verordnet; mir ist ein Schatz zur Verwahrung anvertraut, der tausendmal köstlicher ist, als alle vorzüglichen Schätze der Erde zusammen; mir ist die Aufsicht über die lebendigen Tempel des heiligen Geistes aufgetragen; ich soll der Geleitsmann und Reisegefährte vieler junger und unerfahrener Pilger auf der Reise zu ihrem Vaterlande, zum himmlischen Jerusalem sein.

Was habe ich als Schullehrer zu befürchten, wenn ich mein Amt durch meine Schuld nicht gut verwalte?

Trübsal und Angst über alle Seelen, die da Böses thun. Röm. 2. 9.

Was habe ich als Schullehrer zu hoffen, wenn ich mein Amt recht verwalte?

Ruhm, Ehre und Preis wird der Antheil eines jeden sein, der Gutes thut. Röm. 2. 10.

Verfasser zeigt nun, wie ein einziges gut erzogenes Kind weit und breit, wer weiß, unter wie viel hunderttausend Menschen, durch wie viele Geschlechter und Jahrhunderte in der Welt Gutes wirken könne.

Was hat nun ein braver Schullehrer zu erwarten?

Friede und Freude sind der Antheil eines solchen Schullehrers beim Zeugnisse eines guten Gewissens; Friede und Freude sind sein Antheil bei den Nachrichten von dem Wohlverhalten seiner ehemaligen Schüler; Friede und Freude sind sein Antheil, wenn er wahrnimmt, daß das Gute in den Familien und in der Gemeinde wächst; Friede und Freude sind sein Antheil, wenn in den Häusern und draußen bei der Arbeit und hinter den Heerden Gottes Lob in frohen Liedern, die er in der Schule lehrte, erschallen; Friede und Freude sind sein Antheil, wenn er einen Blick in die ferne Zukunft thut; Friede und Freude sind der Antheil eines rechtschaffenen Lehrers im Leben und im Tode.

Dritter Unterricht.

Von den Eigenschaften eines Schullehrers.

A. Von den nöthigen Naturgaben.

a) des Leibes. Ein Schullehrer muß gesunde Sinne, eine gute Aussprache und einen gesunden Körper haben,

b) der Seele. Er muß einen gesunden Verstand, einen fähigen Kopf haben und sich leicht in eine Sache finden können.

B. Von den sittlichen Eigenschaften.

Diese sind: Gottesfurcht, Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Lernbegierde, Geduld und Sanftmuth, Uneigennützigkeit, Liebe zu den Schülern, väterliche Strenge und Ernsthaftigkeit. Auf eine recht einfache, herzliche und gemüthliche Weise werden alle diese Eigenschaften auseinandergesetzt. Ueber die Gottesfurcht heißt es z. B. „Der Lehrer muß dieselbe besitzen: weil es ohne Gottesfurcht ihm immer an Vermögen fehlen wird, seinen Schülern wahre Gottesfurcht in ihre zarten Herzen einzupflanzen: denn was recht zu Herzen gehen soll, muß aus dem Herzen kommen; und wie kann ein Lehrer aus seinem Herzen die Gottesfurcht in die Herzen seiner Schüler hinüberfließen machen, wenn sein Herz davon leer ist? Alle Geschicklichkeit und Kunst in Reden und Geberden kann den Schaden dieser Leerheit des Herzens nicht vergüten.“ Ueber die Lernbegierde des Lehrers heißt es unter Anderm: „Von einem Schullehrer, dessen dummer Stolz so weit geht, daß er glaubet, er brauche nichts mehr zu lernen, der aus Eitelkeit oder Ei-

gensinn von Andern keine guten Lehren annehmen will, oder aus Trägheit sich im Lernen keine Mühe gibt, ist nichts Gutes zu erwarten." Ueber die Geduld spricht er unter Anderm: „Habt ihr einmal der Ungeduld festen Platz gegeben; so seid ihr beständig unzufrieden, mürrisch und verdrießlich. Eure Schüler merken es und werden es ebenfalls. Ihr macht eure Schüler dadurch zum Lernen unlustig und ungeschickt; alle fangen an, nicht nur die Schule und euch, sondern auch manchmal die Lehren selbst, die ihr ihnen in der Schule vortraget, zu hassen. Daher kommt es, daß sie auch dann, wenn sie aus der Schule entlassen sind, weder in einem guten Buche lesen, noch die christliche Lehre und Predigt anhören mögen." Unter dem, was er über die Liebe zu den Schülern sagt, kommt z. B. folgende kräftige Stelle vor: „Schämet euch der Niederträchtigkeit, welche derjenige Lehrer begeht, der nur einige seiner Schüler, und zwar nach dem Maaßstabe des Reichthums ihrer Aeltern, und der Geschenke, womit ihn diese bestechen, lieblich und freundlich behandelt. Ein so schlecht denkender Lehrer ist in den Augen Gottes und aller rechtschaffenen Menschen ein sehr verächtlicher Mann. Auch selbst der Bauer, der ihn bestach, verachtet ihn in seinem Herzen und wirft ihm oft in öffentlicher Gesellschaft seine Niederträchtigkeit auf folgende oder ähnliche Art vor: „„Wenn man euch Leuten die Taschen nicht brav schmiert, so müssen die armen Kinder herhalten."" Pfui, wer wollte den Schimpf haben, oder sich auch nur der Gefahr desselben aussetzen! Und wie wird ein so partheiischer Lehrer vor dem unpartheiischen Richterstuhl Gottes bestehen können!"

Mittel, die nöthigen sittlichen Eigenschaften zu erlangen.

Diese sind vorzüglich: 1) Das Gebet und der öftere Gebrauch der heiligen Sakramente. 2) Das Nachdenken über die Wichtigkeit des Lehramts, über die Belohnungen eines treuen, und über die Bestrafung eines untreuen Schullehrers. 3) Das bedachtsame Lesen in einem guten Erbauungsbuche.

C. Von den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten.

Ein Schullehrer muß erstens das recht gut verstehen, was er seinen Schülern beibringen soll. Dahin gehören: fertiges und regelmäßiges Lesen, eine leserliche Handschrift, Religion mit biblischer Geschichte, Kenntniß der menschlichen Seelenkräfte, Singen, Gesundheitslehre, Rechnen, Kenntniß zur Fertigung schriftlicher Aufsätze und der Landwirthschaft, auch einige Kenntniß der Muttersprache.

Ein Schullehrer muß zweitens eine gute Methode, die Kinder zu unterrichten und zum Guten anzuführen nicht blos wissen, sondern auch fertig anwenden können.

Um eine gute Methode mit Nutzen anzuwenden, muß ein Schullehrer drittens auch seine Schüler kennen.

Mittel, die nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten.

Erstens die Gottesfurcht und das Gebet; zweitens mündlicher Unterricht für die Lehrer; drittens das Lesen solcher Bücher, die in das Fach einschlagen; viertens die eigene Uebung.

Außer diesen Mitteln gibt es noch zwei, die besonders dazu dienen, um eine gute Methode zu erlernen.

Das erste ist: die Kenntniß des Menschen der Seele nach; das zweite: das Zuhören und Beobachten, wie geschickte Lehrer ihre Schüler unterrichten und zum Guten anführen. Um Kenntniß der menschlichen Seele zu erlangen, gibt Verfasser als vorzügliches Mittel die Selbstbeobachtung an. In zweiter Beziehung sagt Verfasser: „Habt ihr in eurer Nachbarschaft einen Schullehrer, der in seiner Schule eine gute Ordnung hält und im Unterweisen geschickt ist; so besuchet ihn zuweilen in der Schule, und gebet auf sein Verfahren Acht. Nur der eitle Thor läßt sich durch Einbildung zurückhalten, von Seinesgleichen etwas Gutes zu lernen."

Zweiter Theil.

Besondere Pflichten eines Schullehrers vor, in und nach der Schule.

Erster Unterricht.

Von den Pflichten des Schullehrers **vor der Schule.**

Hier ist von der Vorbereitung zum Unterricht die Rede.

A. Allgemeine Vorbereitung.

Es folgen wiederholt Erinnerungen an diejenigen, welche Schullehrer werden wollen. Es heißt:

1) Jünglinge, Jungfrauen hat euch Gott zum Lehramt berufen, so laßt euch dadurch nicht abschrecken, daß dieses Amt von Vielen als gering und verächtlich angesehen wird; dieses Amt ist wahrhaft groß, wichtig, heilig und ehrwürdig. Die schlechte Verwaltung desselben durch unfähige unwürdige Lehrer hat es Vielen verächtlich gemacht, recht würdige Lehrer können ihm die gebührende Achtung wieder verschaffen. Laßt euch nicht abschrecken durch die Furcht vor der strengen Rechenschaft, die ein Schullehrer zu geben hat; ihr gleichet ja sonst dem Knecht

im Evangelio, der sein Talent in die Erde vergrub. Laßt euch nicht abschrecken, durch die großen Beschwerden, die mit diesem Amte verknüpft sind. Je schwerer die Arbeit, desto größer der Lohn; je härter der Kampf, desto herrlicher der Sieg.

2) Werdet keine Schullehrer ohne Neigung der Seele, euch mit Kindern zu beschäftigen.
3) Werdet keine Schullehrer um blos zeitlicher Vortheile willen.
4) Keiner wage es, ein Schullehreramt zu übernehmen, ehe er dazu fähig ist.
5) Unter zwanzig doch achtzehn Jahren sollte billig keiner zu diesem Amte angenommen werden.
6) Der Tag, an welchem ihr ein Schulamt antretet, sei euch ein Festtag.

B. Besondere Vorbereitung.

Unter derselben wird die verstanden, welche täglich vor dem Unterrichte hergehen soll. Zu derselben gehören 3 Stücke:

a) Vorbereitung des Herzens;
b) das Durchstudieren der Lektionen,
c) die Zubereitung dessen, was man beim Unterrichte braucht.

Zweiter Unterricht.

Von den Pflichten, welche ein Schullehrer **in der Schule** zu beobachten hat.

Es wird erinnert, daß der Lehrer sein Vertrauen nicht auf seine Geschicklichkeit, sondern auf den Herrn zu setzen habe, und daß er deswegen mit den Schülern Gott durch ein kurzes Gebet anrufen solle. Während des Unterrichts soll er öfters an Gott denken, der ihn in seinem Geschäfte beobachtet, er soll unter den Schulstunden keine Nebenarbeiten vornehmen. Die Schule verlangt einen ganzen Mann und seine ganze Aufmerksamkeit; er soll ferner während des Schulgeschäftes eine gute Schulzucht halten und beides Zucht und Unterricht zu dem Ende benützen, wahre Gottseligkeit in die Herzen der Schüler zu pflanzen.

Es wird nun

1) Von der Schulzucht gehandelt.

Unter Schulzucht wird hier all dasjenige verstanden, was erfordert wird, die Kinder zu einem äußerlich guten und wohlanständigen Betragen anzuführen. Sie muß dem Unterricht den Weg bahnen und die Hindernisse wegräumen, die dem Eindringen desselben in den Verstand und das Herz der Kinder entgegenstehe.

Es kommt bei ihr hauptsächlich auf die beiden Fragen an:
1) Wozu sind die Kinder während der Schule anzuhalten? und
2) Wie muß das geschehn?

Erste Frage.

Die vornehmsten Stücke, wozu die Kinder in der Schule angeführt werden müssen, sind:

1) Gehorsam. Es wird gezeigt, wie der Gehorsam die Grundlage aller Tugenden ist; hernach: was man zu thun habe, um die Schüler zum Gehorsam zu gewöhnen. Man soll nicht zu viel gebieten und verbieten, unnöthiger Zwang macht unwillig; man soll nichts gebieten und verbieten, was für die Schüler allzuschwer oder gar unmöglich ist; man soll das, was man will, bestimmt mit einer ernsthaften, doch nicht widerlich sauren Miene, in einem ruhig entscheidenden Tone sagen, z. B. Thu das! Laß das bleiben! Hat man etwas befohlen, so bleibe man, so lang die Umstände dieselben sind, bei seiner einmal geäußerten Willensmeinung. Den größern Schülern kann man zuweilen die Ursache seiner Befehle erklären; die kleinen müssen mehr durch blinden Gehorsam geleitet werden. Man soll die Schüler gleich bei ihrem Eintritt in die Schule an Gehorsam gewöhnen.

2) Ordnung und Stille. Ordnung halten ist die halbe Arbeit, Unordnung in den Geschäften bringt Unordnung in die Seele.

3) Fleiß.

4) Reinlichkeit.

5) Schamhaftigkeit.

6) Gefälligkeit und Dienstfertigkeit.

7) Höflichkeit.

8) Einige Stücke, welche in einer Schule durchaus nicht geduldet werden dürfen:

1) Kein Lügen.
2) Kein Erzählen von allerlei Neuigkeiten.
3) Keine Angeberei der Kinder untereinander.
4) Kein Anmaßen besonderer Vorrechte.
5) Klein Plagen, Vexiren, Schimpfnamen geben.
6) Kein lautes Ueberlernen der Lektionen.
7) Kein Tauschen und Verkaufen.
8) Kein Essen während des Unterrichtes.
9) Kein öfteres Herausgehen aus der Schule.
10) Kein krummes Zusammenziehen oder sonstiges Verstecken hinter den Schreibbänken, kein Händeverbergen unter den Kleidern.

Zweite Frage.

Wie kann der Lehrer seine Schüler dazu anführen, daß sie beobachten, was eine gute Schulzucht erfordert?

Darüber werden folgende Regeln gegeben:

1) Suchet euch vor allen Dingen Ansehen, Liebe und Vertrauen bei euren Schülern zu erwerben. Untaugliche Mittel hiezu sind: finsteres Gesicht, Schelten und Poltern, Schläge 2c.; allzu große Nachsicht, Vertraulichkeit 2c.

Taugliche Mittel dazu sind: väterlicher Ernst, männliche Gesetztheit, Geschicklichkeit, Tugend, musterhaftes Betragen, Behutsamkeit, vorzüglich Liebe gegen die Schüler, Heiterkeit.

2) Gehet eueren Schülern in Allem mit einem guten Beispiele vor. Darüber spricht sich abermals der Verfasser auf eine recht herzliche Weise weiter aus. Er sagt unter Anderm: „Das Lehren durch euern eigenen Wandel ist in der That für euere Schüler nicht nur die wirksamste, sondern auch die leichteste Art des Unterrichts. Es gehört keine große Gabe des Verstandes und des Gedächtnisses, es gehört kein starkes Kraftanstrengen und tiefes Nachdenken dazu, um diesen Unterricht zu fassen; auch das schwächste, einfältigste Kind ist dazu fähig, und der bei Kindern so starke Trieb zur Nachahmung zieht sie stärker, einen solchen Unterricht zu befolgen, als alle Ermahnungen.“ Und weiter unten: „O meine werthen Brüder in Christo! ihr könnet also wahrlich viel, recht viel an eueren Schülern zur Bildung ihres Herzens und ihres Charakters thun, wenn ihr sie durch euer Wort und eueren Wandel zugleich lehret. Ihr habt die beste Gelegenheit dazu. Sie werden euch in den Jahren anvertraut, da sie noch, wenigstens größtentheils, unverdorben sind; da ihr Gemüth noch lenksam und geschmeidig ist, um jede Bildung anzunehmen; da ihr Verstand noch einem weißen Buche gleicht, in welches lauter schöne Lehren klar und deutlich können eingetragen werden; da der Trieb der Neugierde und der Nachahmung noch am stärksten wirkt; da bei den meisten die Unschuld nnd Heiligkeit, die sie in der heiligen Taufe empfangen haben, und welche sie für alles wahre Gute empfänglicher gemacht, noch unverletzt ist; da ihr sie täglich um euch haben und ihnen so recht nach ihrer Fassungskraft die guten Lehren und Gesinnungen, so zu sagen, tropfenweise einflößen könnt. Das tägliche Tröpfeln dringt durch einen harten Stein, wie viel mehr durch die noch weichen und zarten Gemüther der Kinder.“

3) Erzählet eueren Schülern oft Beispiele. Die (moralischen) Erzählungen sind den Kindern nicht nur angenehm,

sondern sie erwecken auch zum Guten und schrecken vom Bösen ab. Es wird nun angegeben, wie dieselben beschaffen sein sollen. Sie müssen entweder wahr oder doch wahrscheinlich sein. Wenn man passende biblische Exempel hat, so sind diese allen übrigen vorzuziehen. Machet die Kinder vorzüglich mit Jesu Lebenswandel bekannt! Erwerbet euch die Geschicklichkeit, mit gutem Geschmacke zu erzählen!

4) Uebet eure Schüler fleißig im Singen guter Lieder. Der Verfasser beantwortet die Frage: Wie ist es möglich, zu verhindern, daß keine schlechten Lieder gesungen werden?

Als erstes Mittel dazu nennt er das Einüben guter Lieder mit gefälligen Melodien. Der Gesang macht die Kinder empfindsamer, sanfter und zu allen guten Lehren und Eindrücken empfänglicher. Die größten Wirkungen thun dann die heiligen Gesänge, wenn sie von vielen Menschen zugleich feierlich gesungen werden. Wie dies auf das Herz des heiligen Augustinus wirkte, bekennt er vor Gott also: „Wie viele Thränen vergoß ich bei den Lobgesängen! Wie sehr rührte mich der liebliche Gesang deiner Kirche! So wie der Gesang in meine Ohren erscholl, ergoß sich dadurch die Wahrheit in mein Herz und setzte es stark in Bewegung. Daher entstanden Gesinnungen der Andacht, Thränen floßen, und mir ward überaus wohl.“ Augustin. Bek. 9. B. 6. Kap. Er spricht nun von den heiligen Gesängen unter den Juden, unter den ersten Christen und wünscht, daß in den jetzigen Kirchen von den Schullehrern doch überall und stets deutsch gesungen werden möchte. Hierauf folgen Erinnerungen über die Art, die Kinder im Singen zu üben.

Man soll die Schüler auf den Inhalt des Liedes, das man sie lehren will, aufmerksam machen; das Singen mit solchen Liedern beginnen, die eine leichte und etwas lustige Melodie haben; mit den Kindern, die ein gutes Gehör und eine gute Stimme haben, zuerst den Anfang machen, ihnen den Vers oder die Strophe des Liedes vorsingen und sie zuerst etwas leise, dann immer lauter nachsingen lassen; diese Uebungen in einer Nebenstunde besonders vornehmen; das Lied in einem solchen Tone singen, daß die Schüler sowohl den höchsten als den tiefsten Ton darin gemächlich singen können; die Schüler sollen angehalten werden, daß sie die Worte beim Singen rein, deutlich und einstimmig aussprechen, daß sie nicht zu kurz abstoßen, nicht zu lange nachziehen oder aus vollem Halse schreien. Das Singen heiliger Gesänge muß eben so wie das Beten mit wahrer Herzensandacht geschehen.

5) Lernet eure Schüler kennen und richtet euch, so viel möglich ist, nach eines jeden Beschaffenheit und Umständen. Es wird

nun angegeben, was der Lehrer zu thun hat, wenn er an dem Kinde gute Neigungen wahrnimmt; desgleichen wenn er böse wahrnimmt; wie er Kinder mit weichem lenksamen Gemüthe zu behandeln hat und Kinder entgegengesetzter Art; wie er sich zu benehmen hat gegen blöde Kinder, gegen dreiste; wie er auf Kinder mit guten Fähigkeiten, mit geringen einwirken soll ꝛc.

Der Verfasser gibt auch die Mittel an, wodurch man die Fähigkeiten der Kinder lernen kann, als: Aufmerksamkeit auf die größere oder geringere Leichtigkeit, womit sie etwas begreifen und behalten ꝛc.; dann folgen Warnungen und Mahnungen. Man soll kein Kind seiner vorzüglichen Fähigkeiten wegen loben, es kann sonst hochmüthig und träge werden. Wenn ein Kind wirklich geringe Fähigkeiten hat, so soll man es um Gotteswillen nicht deßhalb Dummkopf oder auf andere Weise schmähen. Man soll es vielmehr aufmuntern, damit nicht zu dem Mangel an Fähigkeit noch Muthlosigkeit komme. Der Lehrer soll auch ein Kind, das geringe Fähigkeiten zu haben scheint. nicht gleich für unfähig halten. Der Schein betrügt auch hier oft,

Bemerk. Man erinnert sich hier an das, was im Art. Niemeyer 1. Bd. p. 144 über die Schwierigkeit, die Köpfe zu erkennen, gesagt ist.

Die Ursachen, warum oft Kinder als unfähig erscheinen, sind nach Overberg folgende: Furcht, Niedergeschlagenheit, Trägheit, Langsamkeit, Flatterhaftigkeit, Unlust zum Lernen, welche letztere manchem Kinde durch eine verkehrte Behandlung beigebracht wird. Von der Langsamkeit sagt er: sie ist zuweilen Wirkung eines guten Verstandes und könnte eine bei Kindern nicht sehr gewöhnliche Bedächtlichkeit, Achtsamkeit und Tiefsinn heißen.

Hierauf werden die Vorschriften angegeben, die der Lehrer gegen die Furcht, gegen die Niedergeschlagenheit, gegen die Trägheit, gegen die Flatterhaftigkeit anzuwenden hat ꝛc.

Mittel, die Kinder ihrem Herzen nach kennen zu lernen.

Man kann die Schüler niemals besser kennen lernen, als wenn man sie zu der Zeit, da sie mit einander spielen und plaudern, ohne Aufsicht zu sein, heimlich beobachtet. Man soll also nicht dawider sein, daß die Schüler mehrmals mit einander auf anständige Art spielen; es wäre auch keine Schande, vielmehr ein Ruhm, wenn die Lehrer ihre Schüler zuweilen auf das freie Feld hinaus führeten, sie da spielen ließen und diese Gelegenheit benützten, um sie besser kennen zu lernen.

6) Gehet mit dem Belohnen und Strafen zweckmäßig um.

Wie das zu geschehen, wird am Ende des Buches gezeigt.

2) Von der Methode, zu unterrichten.

Der Mensch hat Verstand, Gedächtniß und freien Willen. Auf eine jede dieser Seelenkräfte muß beim Unterrichte der Jugend Rücksicht genommen werden.

Was in Ansehung des Verstandes und Gedächtnisses zu thun sei, wird gezeigt. Von der Lenkung des Willens war schon vorhin die Rede.

Was in Ansehung des Verstandes zu thun sei.

1) Der Verstand muß zum Aufmerken und Nachdenken gewöhnt werden. 2) Der Verstand muß von den aufzufassenden Dingen richtige, klare und deutliche Begriffe erhalten. 3) Der Verstand muß von der Wahrheit der Lehre überzeugt werden. Dies wird nun auseinander gesetzt, und zuerst gesprochen A. von den Uebungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens; B. von den Mitteln, die Kinder auf den täglichen Schulunterricht aufmerksam zu machen; dann wird gehandelt von der verschiedenen Beschaffenheit der Begriffe, dem Vorrathe derselben bei Kindern und den verschiedenen Wegen, zu Begriffen zu gelangen.

Letztere sind:

1) Die äußern Sinne; 2) der innere Sinn oder das Selbstgefühl; 3) das Zeugniß; 4) die Vernunft. Ehe man also anfängt, den Schülern von dieser oder jener Sache einen Begriff beizubringen, muß man sich besinnen, durch welchen Weg und auf welche Art dies geschehen müsse.

Allgemeine Regeln, wie Kindern Begriffe beizubringen sind.

Erste Regel. Bringet die Gegenstände der äußern Sinne euern Schülern so gut vor die äußern Sinne, als ihr könnt.

Zweite Regel. Bringet die Gegenstände des innern Sinnes euern Schülern so gut vor den innern Sinn, als ihr könnt, d. h. machet, daß sie dieselben an sich selbst bemerken. Hier sind 3 Fälle zu unterscheiden:

1) Wenn die Seele eurer Schüler das wirklich thut oder empfindet, was ihr sie wollt kennen lehren. In diesem Falle dürft ihr sie nur auf die gegenwärtige Handlung oder Empfindung aufmerksam machen.
2) Wenn die Seele eurer Schüler das nicht wirklich thut oder empfindet, was ihr sie wollt kennen lehren, aber doch kann dahin gebracht werden, daß sie es thut oder empfindet. In

diesem Falle versetzt ihr sie im Geiste in die treffende Lage und haltet sie durch Fragen an, daß sie auf sich selbst Acht haben, wie ihnen zu Muthe ist, oder was in ihnen vorgeht.

3) Wenn die Seele eurer Schüler das nicht wirklich thut oder empfindet, was ihr sie wollet kennen lehren, und ihr sie auch nicht dazu bringen könnet, oder gar nicht dazu bringen dürfet, daß sie es wirklich thut oder empfindet: so müßt ihr euch besinnen, ob euere Schüler nicht wohl sonst eben das, was ihr sie wollt kennen lehren, entweder ganz oder zum Theil, oder doch etwas Aehnliches gethan oder empfunden haben. Wisset ihr dies, so habt ihr sie wieder an die Fälle und Umstände zu erinnern, bei denen es geschehen ist, und durch dienliche Fragen dazu anzuhalten, daß sie auf ihren damaligen Gemüthszustand, mit dem ihr sie jetzt besser bekannt machen, oder aus dem ihr sie einen ähnlichen wollet kennen lehren, recht Acht geben. So könnt ihr z. B. beibringen, was Glauben ist.

Es folgen nun katechetische Entwickelungen von Glauben, von Hoffen, von Reue, von Vorsatz, von Vergleichen, von Begierde, von Abscheu, von freiem Willen, von Erweckung des Glaubens, der Hoffnung, der Liebe, der Reue, an welche sich noch viele andere Begriffsentwickelungen anreihen, z. B. von einem weisen Menschen, von der Lüge, zwischen welchen immer wieder Regeln für den Lehrer enthalten sind, z. B. was beim Gebrauche von Gleichnissen zu beobachten ist ꝛc., daß in den Erklärungen Ordnung gehalten, vom Bekannten zum Unbekannten ꝛc. fortgeschritten werden solle, daß man das Zusammengesetzte zu zergliedern habe, wodurch er auf die logische Gliederung und Eintheilung der Begriffe zu sprechen kommt und zuletzt eine Anleitung zum Katechisiren gibt.

Hier wird gesprochen:

a) von den Erfordernissen, gut zu fragen;
b) von der Beschaffenheit der Fragen;
c) was bei den Antworten der Kinder zu merken ist.

Hierauf folgt

d) eine Anweisung zum Examiniren und
e) Unterricht, wann und wie man katechisiren soll.

Overberg bezieht das Katechisiren auf diejenige Frageweise, wodurch die Kinder dies selbst finden, was man sie lehren will, und sagt also, daß es in denjenigen Wahrheiten nicht angewendet werden könne, welche uns durch die göttliche Offenbarung oder durch Zeugnisse der Menschen bekannt sind. Diese müssen als Zeugnisse Gottes oder der Menschen mit planen Worten vorgetragen oder erzählt

werden. Er unterscheidet es also 1) vom Examiniren, das schon bekannte Sachen erfragt, und setzt sein Wesen 2) in die sokratisch entwickelnde Frageweise.

Das Katechisiren läßt sich also, nach ihm, bei Kindern gut anwenden, wenn man ihnen richtige Begriffe von Gott, dessen Eigenschaften, in so weit wir diese durch die Vernunft erkennen können, von den Kräften und Fähigkeiten der menschlichen Seele, von Tugend und Laster, von dem rechten Werth der Dinge ꝛc. beizubringen sucht; wenn man aus natürlichen Gründen, oder aus solchen Sätzen, welche die Kinder schon als wahr erkennen, ihnen etwas beweisen, oder sie durch die natürlichen und schon bekannten übernatürlichen Folgen der Tugenden und Laster zum Streben nach jenen erwecken, und von diesen abschrecken will."

Es folgt nun noch eine besondere Angabe dessen, was man bei diesem entwickelnden Katechisiren zu befolgen hat. Man soll das gründlich durchstudiren, worüber man katechisiren will; man soll sich besinnen, an welche dem Schüler bekannte Kenntniß das zu Entwickelnde anzureihen sei ꝛc.; worauf mehrere Beispiele von Katechisationen folgen.

Hierauf wird von der Ueberzeugung gehandelt.

Hier heißt es am Anfange: „Jemand gründlich überzeugen, heißt: ihn dahin bringen, daß er etwas nicht nur für wahr hält, sondern auch den Grund recht bemerkt und einsieht, warum es wahr ist. Ihr müsset eure Schüler von den Lehren, die ihr ihnen vortraget, so viel es immer möglich ist, gründlich zu überzeugen suchen, 1) um sie zu gewöhnen, nichts ohne Grund für wahr zu halten; 2) um die Wahrheiten, welche ihr sie lehret, bei ihnen lebendiger und wirksamer zu machen. 3) Um künftigem Zweifel an der Wahrheit vorzubauen. Bei Kindern, so lange sie noch klein sind, hat das große Ansehen des Lehrers allein Kraft genug, sie dahin zu bringen, daß sie seine Worte für wahr halten; wenn sie aber größer und fähiger werden, es einzusehen, daß ihr Lehrer auch habe fehlen können und dann entweder von andern, die ihnen eben so einsichtig zu sein scheinen als ihr Lehrer, das Gegentheil behaupten hören, oder heimlich (wie oft geschieht) in ihrem Herzen wünschen: wäre es doch nicht so, wie der Lehrer sagte! so ist das bloße Ansehen des Lehrers bei weitem nicht mehr kräftig genug, sie bei der Wahrheit festzuhalten."

Es ist also jetzt die Rede A. von der Ueberzeugung durch eigene Empfindung und Erfahrung, B. durch Zeugnisse, C. durch Vernunft.

In Ansehung der Zeugnisse heißt es:

a) Glaubet keinem Zeugnisse, wenn ihr nicht gewiß seid, daß es Glauben verdiene, und warnet eure Schüler hiervor. Beim Prüfen der Zeugnisse müssen 3 Fragen geschehen: 1) Ist dieses Zeugniß gewiß von dem gegeben, welchem es zugeeignet wird? 2) Konnte dieser das, was er als wahr ausgibt, auch recht wissen? 3) Wollte er auch die Wahrheit sagen?

b) Führet nie andere als glaubwürdige Zeugnisse zum Beweise einer Wahrheit an.

c) Wenn ihr eure Schüler von solchen Wahrheiten überzeugen wollt, die wir nur aus der göttlichen Offenbarung zuverlässig wissen können; so müsset ihr ihnen das Zeugniß Gottes als den Grund der Wahrheit anführen. Geschieht dieses nicht, so erhält ihr Glaube an diese Wahrheiten nicht die Festigkeit, die er haben muß, und kann eigentlich kein göttlicher Glaube genannt werden, weil er sich nicht auf das Ansehen Gottes gründet. Saget ihnen also z. B. nicht nur, daß unsere Leiber am jüngsten Tage wieder auferstehen werden; sondern auch, daß wir dies daher wissen und darum für gewiß halten, weil es Gott gesagt hat. Bei der Ueberzeugung durch die Vernunft findet besonders eine Anweisung zum richtigen Schließen statt.

Im folgenden Abschnitte ist von der Uebung des Gedächtnisses die Rede.

Nachdem der Nutzen besprochen ist, welche das Bereichern des Gedächtnisses mit nützlichen Kenntnissen hat, so wird die Forderung ausgesprochen, daß nichts auswendig gelernt werden soll, das nicht verstanden wird.

Es heißt unter Anderm: „das Auswendiglernen des nicht verstandenen Katechismus ist den Kindern 1) eine große Plagerei: denn bei einem noch ungeübten Gedächtnisse ist jedes Auswendiglernen schwer. Etwas, das man nicht versteht, auswendig lernen, ist ungeheure Arbeit. 2) Eine unnütze Plagerei: denn wenn die Kinder den Katechismus auch bis auf den kleinsten Buchstaben fertig auf die gewöhnliche Art auswendig gelernt haben, so kleben doch nur bloß Worte im Gedächtnisse, die sie nicht verstehen; sie denken sich nichts dabei, können sich auch nichts dabei denken, und haben also auch nicht den geringsten Nutzen davon. 3) Eine schädliche Plagerei: denn diese saure Mühe, welche die Kinder bei diesem Auswendiglernen, und die Angst, welche sie beim Hersagen des so auswendig Gelernten fühlen, macht ihnen a) nicht nur das Auswendiglernen, sondern auch oft die christliche Lehre selbst verhaßt. b) Es macht die Kinder einbilderisch, weil

sie glauben, sie wüßten Vieles, wenn sie Vieles auswendig hersagen können: ihr Wissen ist aber dann wie das Wissen einer plappernden Elster. Es bestärkt sie immer mehr in dem schädlichen Irrthum, daß Etwas mit Worten hersagen können und Etwas verstehen einerlei sei. c) Es erstickt die Begierde, Etwas gründlich zu erlernen, und entwöhnt den Verstand vom Nachdenken. d) Es ist eine von den vornehmsten Ursachen der kläglichen Unwissenheit in Glaubenssachen bei dem gemeinen Manne, und nicht selten auch bei den Vornehmen. Ihr sehet also, daß die hier beschriebene Gedächtnißübung aus allen Schulen muß verbannet und statt derselben eine bessere eingeführt werden." Es folgt nun eine kurze Anleitung hiezu.

Derselben reihen sich die methodischen Anleitungen für das Lesen= und Schreiblehren und für das Rechnen an.

Anleitung zum Lesenlehren.

Eine eigene Manier hat Overberg, das Lesen zu lehren. Er sagt, der Lehrer soll dem Kinde ein artiges Geschichtchen vorlesen und es dann fragen, ob es nicht auch lesen lernen wolle. Wer lesen lernen will, muß die Buchstaben kennen. Der Lehrer macht nun einen Strich auf die Tafel und läßt den Schüler sagen, was er gemacht hat. Er setzt dann einen Punkt darüber und läßt sich wieder angeben, was er gemacht hat. Hierauf gibt er den Namen dieses Zeichens an und läßt ihn vom Schüler nachsagen. Den Schülern werden dann verschiedene Wörter in dem Buche vorgehalten, in denen der gelernte Buchstabe enthalten ist, damit sie ihn heraussuchen. Auf gleiche Weise verfährt er mit den übrigen Buchstaben. Er hält sorgfältig darauf, daß die Kinder die Merkmale eines jeden angeben und läßt sie darum auch mit einander vergleichen. Zuerst läßt er die Vocale auffassen und dann die Consonanten. Sobald einer der letztern gelernt ist, so bringt er ihn sogleich mit den Vocalen in Verbindung und zwar vor und nach denselben. Er führt aber die Consonanten nicht nach ihren Lauten, sondern nach ihren Namen vor. Die zusammengesetzten Buchstaben, als: ch, ph, st, sp, sch, pf. 2c. läßt er als einen einzigen Buchstaben ansehen und mit einem Laute aussprechen; das ch also nicht ce ha, sondern che, das ph nicht pe ha, sondern phe 2c. Beim Buchstabiren sucht er dadurch eine bessere Methode zu erzielen, daß die Mitlaute niemals mit einem andern als mit demjenigen Selbstlaute, der in der Sylbe ist, ausgesprochen werden: Kinder, Vater, Mutter werden z. B. nach dieser Methode so buchstabirt: Ki, in, Kin; de, er, der, Kinder.

Schon bei dem Kennen= und Aussprechenlehren der Buchstaben sollen die Schüler mit dem Buchstabiren bekannt werden, indem man Sylben und Wörter entweder in der Fibel oder an der Tafel vorführt.

Obgleich Overberg sein Leselehren mit dem Anschreiben der Buchstaben an die Tafel beginnt, so behandelt er doch Lesen und Schreiben getrennt. Er gibt übrigens nicht bloß Anweisung zur Erzielung des technischen und fertigen, sondern auch des verständigen und ausdruckvollen Lesens.

Vom Unterricht im Schreiben.

Schönschreiben. Man soll die Buchstaben nach der Ordnung schreiben lehren, wie sie auseinander entstehen. Dabei soll man an der Tafel zeigen, wie die Buchstaben gemacht werden müssen, indem man zuerst die Bestandtheile eines Buchstabens hinschreibt und zeigt, wie aus der Zusammensetzung dieser Striche ein Buchstabe entsteht. Man soll die Kinder stufenweise vom Leichten zum Schweren fortführen. Mit dem Schreiben auf dem Papier kann der Anfang gemacht werden, sobald die Kinder ganz fertig buchstabiren können. Wenn sie die kleinen Buchstaben alle ziemlich gut machen können, so lasset sie dieselben erst paarweise an einander hangen; zuerst kurze mit kurzen, hernach kurze mit langen. Dann erst sollen Wörter folgen. Auch die großen Buchstaben sollen gelehrt werden, wie sie aus einander entstehen. Man soll genau darauf sehen, daß die Kinder beim Schreiben die rechte Lage haben 2c., und untersuchen, was die Kinder geschrieben haben, auch außer der Schule gute Vorschriften fertigen, anstatt in der Schule im Hefte vorschreiben.

Rechtschreiben. Zuerst führt Overberg die hauptsächlichsten Regeln der Orthographie für den Lehrer vor; hernach macht er Vorschläge, wie man der Landjugend das Nöthigste vom Rechtschreiben beibringt.

Man soll die Schüler beim Lesen allmählich zum Rechtschreiben vorbereiten, indem man sie auf die Buchstaben aufmerksam macht, mit welchen die Wörter im Buche geschrieben sind und indem man sie auch oft aus dem Kopfe buchstabiren läßt. Eben so räth Verf. an, daß man zuweilen einige kurze Sätze unrichtig an die Tafel schreibt und von den Schülern die Schreibfehler anzeigen läßt. Die eigentliche Uebung im Rechtschreiben soll dadurch geschehen, daß man ihnen Etwas deutlich und langsam diktiret und schriftliche Aufsätze zu verfertigen aufgibt 2c. Dann folgen auch Erinnerungen über die Einrichtung einiger schriftlicher Aufsätze, z. B. Briefe, Quittungen, Reverse,

Handschriften, Contrakte, Zeugnisse, Rechnungen, mit Mustern und Beispielen über jede Art, mit einer angefügten Klugheitslehre, worin gesagt wird, was die Schüler einst in ihrem Leben beim Aufgeben und Empfangen von Briefen, bei Geschäften und Verträgen, die sie mit Andern schließen, zu beobachten haben, um in keinen Schaden zu kommen, und wie sie sich ein Einnahme= und Ausgabe=Buch und ein Hausprotokoll rc. anfertigen sollen.

Vom Rechnen.

Verf. sagt, die Lehrer sollen das Rechnen nicht mit der Erklärung der Rechenkunst, mit den Eintheilungen und Erklärungen der verschiedenen Zahlen und Rechnungsarten anfangen, sondern mit der Uebung selbst, d. h. sie sollen die Schüler zählen, die Ziffern kennen, schreiben und lesen lehren rc. Sie sollen nicht zufrieden sein, wenn die Schüler die Manier wissen, sondern dahin trachten, daß dieselben auch den Grund davon einsehen; sie sollen das Rechnen im Kopfe eher mit ihnen anfangen, als sie an der Tafel rechnen und auch bei der Uebung an der Tafel noch beständig fortsetzen; denn das Rechnen im Kopfe übt am meisten im Denken, und kann im gemeinen Leben am meisten angewendet werden; sie sollen allerlei Mittel zur Versinnlichung an der Hand haben, z. B. Stückchen, Bündchen und Bunde rc. Für den größten Haufen der Kinder in der Landschule ist es genug, wenn sie die 4 Species und die Regel de tri auf die in ihren Umständen meistens vorkommenden Fälle fertig anwenden können.

Man soll die Schüler Anfangs nicht weiter als bis 10, dann bis 15, 20, 30 und allmählich bis 100 zählen lassen. Die 4 Species sollen sogleich in dem ersten Zahlenkreise von 1—10 geübt werden; das Einmaleins soll auf anschauliche Weise gelehrt werden.

Wenn die Kinder die zehn Zahlzeichen oder Ziffern schreiben können, so soll man ihnen bemerklich machen, daß man mit denselben alle anderen Zahlen schreiben könne.

Um dies zu können, läßt man sie von 10 an die Zehner und Einer in jeder Zahl unterscheiden und sagt ihnen bloß, daß die Zehner immer zur Linken, d. i. in die 2. Reihe zu setzen sind und die Einer zur Rechten, d. i. in die 1. Reihe zu stehen kommen. Man soll mit dem Numeriren nicht gleich bis Millionen, sondern erst bis 100, dann bis 1000 gehen und mit den Zahlen, welche die Kinder aussprechen und schreiben gelernt haben, Uebungen im Addiren, Subtrahiren rc. vornehmen. In der Regel de tri sucht Overberg die Schüler auf anschauliche und bewußtvolle Weise zur Erkenntniß der Regel zu bringen: Wenn die 3 Zahlen gegeben

sind, um die 4. zu finden, so multiplicire die Fragezahl mit der ungleichnamigen, und dividire das Produkt mit der gleichnamigen. Um die Schüler zu der Einsicht zu bringen, daß sie wissen, wo sie die gerade und wo die umgekehrte Regel de tri anzuwenden haben, gibt er ihnen die Lehre: Nimm die Fragezahl in Gedanken doppelt so groß, als sie in dem gegebenen Exempel ist; dann wirst du leicht aus den Umständen des Exempels entnehmen können, ob die Antwort bei der doppelt genommenen Fragezahl kleiner oder größer werden müsse. Muß bei der doppelt genommenen Fragezahl die Antwort kleiner werden, so ist die umgekehrte, sonst aber die gerade Regel de tri zu gebrauchen.

Auch über das Rechnenlehren in gebrochenen Zahlen gibt er eine höchst ausführliche Anleitung. Zuletzt wendet er die Rechenkunst auf das Längenmaß, das Maß nach Scheffeln ꝛc., auf Gewichte, Preis, Gewinn und Verlust, auf Flächen an und läßt noch eine Belehrung über Hebel, geneigte Fläche, Keil, Schraube, Rolle, Rad und Welle folgen.

Im folgenden Abschnitte ist von den Ein- und Abtheilungen der Schüler und vom Lektionsplane die Rede.

Dritter Unterricht.

Von den Pflichten **nach der Schule**.

A. In Ansehung des ertheilten Unterrichts und der Schüler. Hier ermahnt Overberg den Lehrer, nach vollendetem Tagwerk dasselbe noch einmal zu überschauen und sich zu prüfen, wie er seine Pflichten erfüllt habe; er soll auch vor ehemaligen Schülern nicht stolz vorübergehen, sondern sich freundlich gegen sie benehmen. Dann beschreibt er B., wie die Einrichtung des Schulzimmers sein müsse und welche Pflichten der Lehrer in dieser Beziehung habe; wie er sich C. gegen die Pfarrherrn und D. gegen die Aeltern zu verhalten habe.

Darauf folgt die Abhandlung vom Belohnen und Strafen.

Den Zweck der Belohnungen und Strafen setzt Overberg in die Beförderung der Glückseligkeit. Ihr besonderer Zweck ist daher, den Willen der Kinder zur Haltung der Gebote Gottes geneigt und von der Uebertretung derselben abgeneigt zu machen. Gott gebraucht

eine doppelte Art zeitlicher Belohnungen und Strafen, um uns zur Haltung seiner Gebote geneigt zu machen, nämlich natürliche und positive.

Wir müssen das Verfahren Gottes beim Belohnen und Strafen, so viel in unseren Vermögen ist, nachahmen. Hiezu müssen wir die besondere Beschaffenheit der Kinder vor Augen haben. Die positiven Belohnungen müssen zwar sparsam, aber doch in folgenden Fällen angewendet werden:

1) überall, wo die natürlichen Belohnungen und Strafen zur Besserung der Kinder nicht hinreichend sind, wenn sie nicht einigen Zusatz von etwas Willkührlichem erhalten.
2) Ueberall, wo es darauf ankömmt, schnell äußerliche Wirkungen hervorzubringen und wo die natürlichen Belohnungen und Strafen dazu nicht hinreichen.
3) Ueberall, wo das Betragen eines Kindes der ganzen Schule im Lernen hinderlich oder doch sonst nachtheilig sein könnte, wenn es nicht auffallend bestraft würde.

Darauf wird von den natürlichen Belohnungen und Strafen gesprochen und zwar zuerst von ihren Vorzügen, und von der Art ihrer Anwendung. Als erste Bedingung ihrer rechten Anwendung wird gefordert, daß die Hindernisse, welche ihrer Wirksamkeit im Wege liegen, weggeräumt werden müssen. Solche sind: 1) Mangel an Kenntniß der Folgen (z. B. der Unaufmerksamkeit), hier ist Unterricht nöthig. Wenn die Belehrung nichts nützt, so versuche der Lehrer, ehe er zu Strafmitteln schreitet, ob er das (unaufmerksame) Kind nicht etwa durch das Versprechen einer willkürlichen Belohnung wenigstens zu einem Anfang der Besserung bringen könne. Positive Belohnungen sind vor den positiven Strafmitteln zu versuchen. Fruchtet dies nichts, so müssen die natürlichen Folgen, wenn es nöthig, fühlbar gemacht werden. Das unachtsame Kind müßte z. B. das Versäumte während der Zeit, da andere spielen ꝛc., nachholen. Hilft auch das nichts, so muß der Lehrer zur Aeußerung der Unzufriedenheit und Geringschätzung, zu positiven Strafen schreiten. Mit den belohnenden Folgen ist eben so, wie mit den bestrafenden zu verfahren. Ein 2. Hinderniß sind die Stärke der Leidenschaften und die Schwäche des Gefühls. Manche Leidenschaften werden dadurch am besten geschwächt, daß man die Kinder von den Gelegenheiten, wodurch sie gereizt werden, so viel möglich entfernt. Das Gefühl wird gestärkt, wenn das zu schwache Gefühl für die unmittelbare Folge durch mittelbare oder entfernte Folgen zu beleben gesucht wird. Ich muß also nachdenken, ob diese Folge,

die das Kind nicht rührt, nicht vielleicht Wirkungen hat, für welche es empfänglicher ist. Ein 3. Hinderniß ist die Hoffnung, sich durch Heuchelei und Lügen durchzuhelfen. Es ist daher aller Fleiß anzuwenden, daß die Kinder nicht zum Lügen kommen, oder wieder davon gebracht werden. Man muß deswegen alles verhüten, wodurch sie dazu könnten verführt werden, die Lehrer selbst müssen sich hüten, den Kindern Veranlassung dazu zu geben.

Zur Besserung lügenhafter Kinder ist mündliche und thätige Belehrung über die Folgen der Lügen und der Wahrhaftigkeit nöthig. Wenn diese Mittel nichts fruchten, so muß man zu den positiven (und selbst empfindlichsten) Strafen schreiten, weil kein Mittel unversucht bleiben darf, um das Kind von diesem großen Laster zu befreien.

(Man vergleiche, was unten bei Braubach über diesen Gegenstand vorkommt.)

Hierauf wird vom Strafen insbesondere gehandelt.

Beim Bestrafen muß mehr auf den Grund, als auf die äußerliche Handlung gesehen werden. Die nämliche an sich schlechte Handlung, z. B. das Lügen kann aus ganz verschiedenen Gründen geschehen. Ein Kind kann lügen aus einer ganz unwillkürlichen Uebereilung, aus einer willkürlichen Uebereilung, aus bloßer Lust, auch etwas zu reden, aus Sinnlichkeit, aus Trägheit, aus Ehrgeiz, aus Eitelkeit, aus Eigennutz, aus Haß, aus Neid, aus Rachbegierde, aus Schadenfreude. Daraus ist zu ersehen, daß es auch verschieden bestraft werden muß, wenn Besserung erfolgen soll.

Man muß auch beim Strafen eine allzu große Genauigkeit vermeiden und manchen Fehler eine Zeit lang geduldig ertragen, weil das Kind nicht Alles auf einmal lassen kann, was noch Besserung bedarf; man soll die natürlichen Strafen gebrauchen, so lange keine positiven nöthig sind. Bei den letzteren soll man nicht allein auf die Art des zu bestrafenden Fehlers, sondern auch auf die Gemüthsart und auf die körperliche Beschaffenheit des zu bestrafenden Kindes Rücksicht nehmen. Eben so soll man den Kindern nie zur Strafe solche Dinge zu thun auflegen, die an sich ehrwürdig und wünschenswerth sind, z. B. Beten ꝛc.; auch keine Strafen brauchen, wodurch die Ehrliebe und die Schamhaftigkeit der Kinder ganz verloren gehen oder doch geschwächt und der körperlichen Gesundheit geschadet werden könnte.

Von den Schulen, in welchen die rohen körperlichen Strafen herrschen, z. B. Stoßen mit der Faust, mit den Füssen, Ohrfeigen und sonstiges Schlagen an den Kopf ꝛc. sagt Overberg: „O, daß es doch nie solche Schulen gegeben hätte! Wer, wer kann den

Schaden beschreiben, den sie anrichten? Wo wird so manches gute gesunde und fähige Kind gebrechlich, harthörig, dumm und schwach vom Kopfe? Wo wachsen die Kinder durchgehends ohne Mitgefühl und Liebe gegen andere Menschen, hart, unbarmherzig, menschenfeindlich auf? Wo ist das Schulgehen eine Marter für die Kinder, das Schwerste und Schrecklichste, was sie sich denken könnnen? Wo wird der Eckel an Gottes Wort, der Mangel an Erkenntniß und Ausübung der Pflichten gegen Gott und die Menschen allgemein? Da, da gewiß am allermeisten, wo unvernünftige und gefühllose Zuchtmeister (Schullehrer kann man sie nicht nennen) die zarte Jugend so grausam behandeln. Herr Jesus, erlöse deine Lieblinge von einem solchen Uebel!"

Die Ruthe gehört unter die nützlichsten positiven Strafmittel, wenn sie recht gebraucht wird. Das Schlagen auf den Hintern ist in Rücksicht der Gesundheit der Kinder das Sicherste, wenn es (wie immer sein muß) mit den Zweigen der Ruthe geschieht. Doch ist es einem Schullehrer nicht zu rathen, daß er die Ruthe anders gebrauche, als um damit Schläge auf die Hände zu geben. Das Absondern ist die zweckmäßigste Strafe für zänkische, unreinliche, plauderhafte, muthwillige 2c. Schüler. Aber die Absonderungsbank soll nicht Eselsbank, sondern Verbesserungsbank heißen.

Die Mittel, Strafen vorzubeugen, sind:

1) Habet ein wachsames Auge auf die Kinder!
2) Präget den Schülern die Wahrheit ins Herz: Gott sieht Alles 2c.
3) Bewahre sie vor Müssiggang.
4) Stellet ihnen vor, wie schimpflich es für vernünftige Geschöpfe ist, wenn sie sich nicht anders als durch Schläge wollen regieren lassen.
5) Seid zuverlässig in Vollziehung der angedrohten Strafe, wenn diese nöthig ist.

Man soll nie im Zorne strafen. Er sagt da unter Anderem: „Wenn ihr merket, daß euch der Zorn anfällt, so verschiebet die Strafe, bis er sich wieder gelegt hat. Wenn während des Strafens der Zorn wieder in euch aufbraußt, so werfet die Ruthe gleich weg und saget: „Warte, ich werde überlegen, was ich mit dir zu thun habe. Gehet dann einige Minuten ans Fenster, oder aus der Schule, um euer Gemüth wieder in Ruhe zu bringen, und überleget hierauf, was ihr nun ferner zu thun habet." Sollte der Lehrer sich dennoch einmal versehen, und ein Kind entweder unschuldiger Weise oder allzu hart strafen, so muß er in dem Falle, wenn dies

klar auffällt, seinen Fehler offenherzig gestehen, weil dies dann das einzige Mittel ist, die durch eine so ungerechte Bestrafung verlorne Achtung und Liebe seiner Schüler wieder zu gewinnen. Zu härteren Strafen, als zu Schlägen mit der Ruthe in der Hand soll der Lehrer nicht schreiten. Achtet ein Bube auf solche Strafe nicht, so soll der Lehrer sagen: Es scheint, daß du noch schärfere Strafen nöthig hast; aber ich will dir jetzt noch Ruhe lassen, dich zu besinnen, will dir nichts zu thun geben, nicht fragen. Ich und deine Mitschüler wollen unterdessen für dich beten. Nach dem gewöhnlichen Schulgebete soll er dann sagen: Kinder, lasset uns noch beten für N. und für alle andern Kinder, welche die Zucht verachten! und darauf ein wirkliches Gebet zu dem genannten Zwecke verrichten.

Hierauf wird auch noch vom Belohnen insbesondere gesprochen, wovon der wesentlichste Inhalt kurz folgender ist:

Die Kinder sollen nicht belohnt werden:

1) wegen etwas, das von dem freien Willen des Menschen nicht abhängt, z. B. wegen guten Verstandes.
2) Wegen Handlungen, die zwar an sich gut sind, von denen man aber gewiß weiß, daß die Kinder dabei schlechte Absichten oder Beweggründe gehabt haben.
3) Man soll sich hüten, gleichgültige Dinge oder gar Fehler von Kindern zu belohnen.

Belohnungen sollen nur bei guten Gesinnungen und Handlungen stattfinden, die vom freien Willen des Menschen abhängen und wozu die Kinder noch einer Aufmunterung bedürfen.

Lob und Distinktionen (Vorzugsbezeigungen) vermögen bei den Kindern überaus viel, sie zum Fleiße zu ermuntern. Braucht man aber diese Belohnungen häufig, so ist zu befürchten, daß die Kinder lobsüchtig und ehrgeizig werden. Geschenke sollen nicht Lohn und Belohnung genannt werden, sondern unter dem Namen eines Andenkens erscheinen.

„Einige Feierlichkeit beim Austheilen der Prämien ist gut, wenn diese von der Art ist, daß sie auf alle Kinder einen guten Eindruck machen kann; nicht aber, wenn sie so beschaffen ist, daß sie den Stolz, die Eitelkeit der einen aufs Höchste treibt, und die andern neidisch und muthlos macht. Das Letztere ist allemal zu befürchten, wenn die große Menge der Zuschauer, das laute Lob der Kinder, die ein Geschenk erhalten, nnd das öffentliche Hervortreten derselben unter dem Schalle der Musik, um die Geschenke

annehmen, dasjenige ist, was den Kindern dabei als das Wichtigste auffällt."

Am Ende stehen noch 3 Zugaben:

1) Vom Lesen im Kalender, wodurch nicht nur Kenntniß vom Umlaufe der Gestirne mitgetheilt, sondern auch die nöthige Belehrung über das Kirchenjahr und die christlichen Feste gegeben wird.

2) Einige gute Rathschläge an Aeltern, worin ihnen gesagt wird, wie sie sich bezüglich des Schulbesuches ihrer Kinder und des Unterrichts, den dieselben in der Schule empfangen, verhalten sollen; und

3) Anempfehlung dieser Anweisung.

Diese Anweisung wird empfohlen, weil sie

1) leicht verständlich ist. Sie mußte dieses sein, weil sie für Lehrer ohne Vorkenntnisse bestimmt war. Es gibt manche schöner geschriebene Werke über Schulunterricht, aber sie setzen auch gelehrtere Leser voraus. Wer sie verstehen will, muß nicht nur in abstracten Dingen geübt, sondern auch der lateinischen und griechischen Sprache etwas kundig sein.

2) bescheiden in ihren Forderungen, und sie mußte dies sein, weil von den Lehrern und Schulkandidaten, die zu ihrer Bildung keine andere Hilfe haben, als den Unterricht in der Normalschule, welche jährlich nicht länger als dritthalb Monate dauert, nicht viel gefordert werden darf, wenn man sie nicht abschrecken und ihnen allen Muth benehmen will.

3) Gründlich. Sie führet nichts an, was nicht mit den allgemein anerkannten Grundsätzen des gesunden Menschenverstandes, der Vernunft, der Seelenlehre, übereinstimmt, und sich auch in der Erfahrung bewährt gefunden hat.

4) Sie wird empfohlen, weil sie vorherrschend religiösen Geistes ist. Nicht leicht sucht ein Buch die religiösen Gesinnungen sowohl in die Herzen der Lehrer als der Schüler von einem Ende bis zum andern so nachdrücklich zu pflanzen, als diese Anweisung.

5) Auch wegen ihrer Vollständigkeit kann sie empfohlen werden. Denn alles Wesentliche, was zu einer Anleitung zum zweckmäßigen Schulhalten erforderlich ist, wohin insbesondere die Lehrmethode und die Handhabung der Schulzucht gehört, kommt darin vor.

Diese Eigenschaften der Schrift werden von Natorp in seinem Verzeichnisse auserlesener Schriften zur Anlegung einer Elementar=

Bibliothek gerühmt und Gleiches geschah auch in einer Recension über sie in J. F. Gräffe's katechet. Journal 5. Jahrg. 3. H. und in anderen Beurtheilungen derselben.

Das Buch schließt mit einem Abschiede von den Lehrern, worin der Verfasser sagt: „Ich bitte, betet für mich, damit ich, während ich Andere gelehrt habe, nicht selbst verwerflich werde."

Arndt

(Ernst Moritz),

geb. 1769 auf der Insel Rügen, studierte zu Greifswalde und Jena, und unternahm dann größere Reisen durch Schweden, Franreich und Italien. 1806 wurde er Professor der Philosophie zu Greifswald, zog sich aber durch seine Schrift: "Geist der Zeit" Napoleons Ungnade zu und flüchtete 1807 nach Schweden unter den Schutz des Königs Gustav Adolph III. Nach 2 Jahren kehrte er nach Deutschland zurück, lebte da unter dem angenommenen Namen Allmann und begab sich 1812 nach Petersburg, wo er durch patriotische Gedichte und Schriften für die heilige Sache der deutschen Freiheit gegen die Gewaltherrschaft Napoleons wirkte. Hernach lebte er am Rheine, wurde 1818 als Professor der Geschichte bei der in Bonn neu errichteten Universität angestellt, und schon 1819 nebst den Professoren Welker in die Untersuchung demagogischer Umtriebe verwickelt. Erst 1840 wurde er freigesprochen und setzt seitdem seine geschichtlichen Vorlesungen in Bonn fort. Unter den Schriften Arndt's sind für den Zweck dieses Buches wichtig:

Fragmente
über
Menschenbildung.

(Altona 1805 bei J. E. Hammerich.)

Das Werk besteht aus 3 Theilen. Der erste zerfällt seinem Inhalte nach in 2 Abtheilungen, von denen die erste die Erziehung des Kindes von seiner Geburt bis zu seinem 6. Lebensjahre und die zweite die vom 6. bis zu seinem 12. auch 14. Jahre enthält. Der 2. Theil kann ebenfalls in 2 Abtheilungen gebracht werden, von denen die 1. den Unterricht für das Knabenalter, welcher im 1. Theile nur im Allgemeinen angedeutet wurde, im Speciellen darstellt und die 2. die Erziehung und den Unterricht des Jünglingsalters enthält. Der 3. Theil, Psychidion betitelt, stellt die weibliche Erziehung dar. Wir beschränken uns hier auf die 2 ersten Theile.

Das Werk enthält kein System der Erziehung und des Unterrichts, sondern gewissermaßen bloß Bruchstücke oder Fragmente aus diesen Wissenschaften. Er nennt seine mitgetheilten Lehren nicht einmal Grundsätze, weil er denselben keine allgemeine Gültigkeit zuschreibt, und sie bloß für einen Theil Menschen bestimmt hat. Sie haben zunächst bloß die Erziehung in den höheren Ständen im Auge, doch ist ihnen zu einem großen Theile ihres Wesens auch Gültigkeit für die Erziehung in niederen Ständen zuzuerkennen. Seine Lehrerin und Leiterin dabei war die Natur, die er mit klarem und offenem Sinne beobachtete und prüfte. Im Gegensatz gegen die Natur fand er die bisherige Erziehung, gegen die er deßhalb auch mit Kraft und Nachdruck auftrat. Nicht künstlich und gekünstelt soll die Erziehung nach ihm sein, sondern natürlich und naturgemäß. Dieses Abweichen von der Natur fand er nicht allein bei der alten Erziehung, sondern zum Theil auch bei der neuen, philanthropistischen. Er tritt darum an gewissen Stellen auch gegen diese tadelnd auf. Die Hauptmacht der ersten Erziehung findet er in dem mütterlichen Einflusse auf das Kind. Rührend sind die Gedanken, die er über diesen Gegenstand, über das Verhältniß der Mutter zu dem Kinde mittheilt. Seine Darstellung geht hier oft ins Erhabene und Begeisterte über.

Gleich Rousseau eifert er gegen die Sitte vornehmer Mütter, für ihre Kinder Ammen zu bestellen. Diesen Gegenstand bespricht er so gründlich und umfassend, wie man bei keinem andern Pädagogen findet. Gleich Rousseau nimmt er auch die Triebe des Menschen als gut an und huldigt mehr der negativen Erziehung, als dem positiven Eingreifen. Wie andere Erzieher, so weist auch er der persönlichen Umgebung des Kindes die größte erziehende Gewalt zu. Gleich Rousseau verwirft er den frühen geregelten, absichtlichen Unterricht; ihm ist in der ersten Zeit mehr an der Uebung der leiblichen Kraft, welche dieselbe im Leben der freien Natur findet, gelegen, als an einem schulmäßigen Unterricht. Selbst die Kenntnisse, welche der Knabe vom 6. bis 14. Jahre erwerben soll, sollen ihm mehr durch das Leben, durch die That, zugeführt werden.

Nur für die Kinder der niederen Stände verlangt er in diesem Zeitraume einen zusammenhängenden Unterricht in der Schule, weil diese früher zur Erlernung eines Berufes angehalten werden müssen, als die Kinder in den höheren Ständen. Für diese ist die passendste Zeit zum Lernen das Jünglingsalter. Den Unterricht durch Begriffe verwirft er für das Knabenalter gänzlich. Bildung des Gemüthes und der Phantasie durch Erzählungen aus der Fabel- und Mythenwelt ist sein vorzüglichstes Augenmerk. Nicht getrennt sollen die Gegenstände: Naturbeschreibung, Naturlehre, Geographie und Geschichte gelehrt

werden, sondern in Verbindung und zwar an einzelnen Objekten, d. i. Ländern, welche den Zöglingen vorgeführt werden, damit sie von jedem derselben eine umfassende Kenntniß erhalten und zwar auf diese Weise, daß sie ihre natürlichen Merkwürdigkeiten gleichsam aus ihrer geographischen Lage erschließen sollen. Gegen Pestalozzi ist der Verfasser mit der größten Verehrung erfüllt, so wie es dessen Charakter und aufopfernde Persönlichkeit erfordern; aber seine Methode scheint ihm in vielen Stücken zu künstlich und gegen die Natur des Kindes zu gehen; doch verspricht er sich von derselben für den Unterricht der Armen und Niederen noch heilsame Wirkungen, wenn sie mit Geist angewendet wird. Lebhaft beschreibt er die nachtheiligen Folgen, welche eine zu frühe geistige Anstrengung für das körperliche Gedeihen und eine vorzeitige Begriffsaufklärung und Verstandesbildung für die Bildung des Gemüthes und Charakters hat. Ein großer Theil dessen, was man jetzt bezüglich des Unterrichts in der Schule fordert, ist also von Arndt schon vor 50 Jahren dem Wesen nach gelehrt worden. Seine Ansichten hierüber scheinen also in der menschlichen Natur begründet zu sein und auf Wahrheit zu beruhen. Ganz im Gegensatz zu den jetzigen Ansichten stehen aber seine Lehren in disciplinärer Beziehung. Körperliche Strafen sind ihm eine Entehrung des Menschen. Mit großer Gründlichkeit thut er dies dar und auf die beredtetste Weise sucht er den Lehrer für diese Ansicht zu gewinnen. Schon dieser einzigen Abhandlung wegen sollte bezeichnetes Buch in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Tiefe Blicke wirft er auf die Entwickelung des Menschen und zeigt, welche undurchdringliche Geheimnisse dieselbe besonders bei manchen außerordentlichen Menschen für uns birgt. Mit Bescheidenheit und Vorsicht im Beurtheilen künftiger Entwickelung der Zöglinge muß dies den Lehrer erfüllen. Da die Schrift sich auch durch poetische Lebendigkeit, durch Kraft und Fluß der Rede auszeichnet, so sollte auch deßhalb jeder Lehrer dieselbe lesen, indem sie neben vielfacher Belehrung auch die edelste Unterhaltung und den reinsten ästhetischen Genuß gewährt.

I. Theil.

Das Einzelne geht und kommt; aber die schöne Welt bleibt, die Geschlechter sind ewig. Wir leben und sterben im großen All der Dinge, dessen Herzenspuls nie stockt, das alles Todte in neuer Schönheit wieder lebendig macht. Wir sehen das Schöne, ahnden das Göttliche, schauen in Offenbarung und Glauben das Heilige. So führt uns Liebe in die Welt, durch die Welt und aus der Welt. Durch Liebe möchte ich die Menschheit bilden sehen, da ich sie dadurch so leicht und so herrlich bildbar sehe. Ich habe über

diese Dinge viel und frühe geträumet und gedacht; aber ich meine nicht, daß ich darüber richtig geträumet und gedacht habe; ich meine nicht, daß wir schon so weit sind, über das menschlichste Menschliche, über unsere heiligste Angelegenheit allgemeine Grundsätze und ewige Ursachen hinstellen zu können: ich nennen also diese kleinen Einzelheiten, Fragmente, kleine Steinchen und Stückchen, von welchen einige vielleicht in einem künftigen kühneren Baue sich möchten fügen lassen.

Voraus steht eine Epistel (an Friedrich Musebeck), welche die Lehren, die dem Verfasser in der Menschenbildung als Hauptwahrheiten erschienen sind, vorläufig fixirt.

Der Mensch wird mit Recht ein Mikrokosmus genannt; aber die Menschen sind so früh aus dem Weltleben des Seins in das Gedankenleben des Scheins hineingeführt worden; so sind sie kein Spiegel geworden, worin die ganze Welt hell erschienen wäre in Wahrheit, sondern eine magische Verdunkelung oder eine teuflische Höllenerleuchtung hat wechselweise alles entstellt, was in dieses Spiegels Fläche fallen konnte.

Verfasser selbst glaubt, daß es allgemeine Ursachen und Grundsätze aller Menschenbildung geben müsse, aber er hält nicht diese Allgemeinheit der Bildungsgrundsätze für alle Menschen aller Klimate gültig.

Erziehung, Erziehen, Bilden sind schlimme Worte, weil sie jetzt alle mehr oder minder eine Art fremder Willkühr, ein abgemessenes Eingreifen bedeuten, wodurch man das junge Menschenwesen zuerst fühlen läßt, daß seines Gleichen außer ihm auf der Welt sind und nicht umsonst darauf sein müssen. Erziehen — schönes und auch fatales Wort! Du sprichst aus, daß der junge Mensch in der Gesellschaft nicht mehr der Zukunft überlassen werden kann, wie der Wilde in den Wäldern. Wo die Kunst in Alles eingegriffen hat, da ist nirgends der Instinkt rein, nirgends die Naturnothwendigkeit bei Naturveränderung ohne höhere Dollmetschung eines edel und göttlich zur Natur zurückgeleiteten Gemüthes verstandlich; da bedarf der Mensch der Genien und Engel, die ihm die sonst so einfaltigen, jetzt so verhüllten Geheimnisse der Welt und seiner selbst auslegen: kurz er bedarf einer Erziehung.

„Die Erziehung soll nicht sein ein Ziehen und Zerren, sondern ein Leiten an unsichtbarer Hand der Weisheit und Unschuld, sie soll nicht sein ein Schwatzen und Lehren, sondern ein Aufmerken und Vernehmen."

„Wir werfen zuerst alle Absicht, allen bestimmten Zweck aus der Erziehung heraus und sagen, sie soll sein ein Erhalten des Menschlichen, ein Bewahren des Kindlich=natürlichen."

Mit dem Worte Bilden geht es uns nicht viel besser. Sein ursprünglicher Sinn ist schön, sein gewöhnlicher scheußlich. Bilden heißt ein Bild von etwas machen; einen Menschen bilden heißt ihn zum Bilde von irgend einem Dinge machen. Man könnte sagen, es sei der herrliche Sinn, ihn in allen Dingen zu einem Bilde zu machen, zu einem Muster von Trefflichkeit und Schönheit, wie man von einem Menschen sagt: es ist ein Bild. Allein diese Idee, die wenigstens blenden möchte, wenn man sie nicht schärfer ansieht, hat man nicht einmal gehabt. Man hat sich ein kleines Bild des Lebens, meistens ein elendes Zerrbild hingestellt, das man den Menschen abspiegeln lehren wollte und woran man gewöhnlich seinen schönen Bilderspiegel, den ihm die Natur gab, verdunkelte, oft so entzwei schlug, daß alles in der Welt sich nur zerschnitten zeigte. Was ein Höfling, ein Tanzmeister, ein Bereiter an nöthiger und unnöthiger Feinheit und Zierlichkeit weisen kann, wodurch man Narren närrisch genug die Langweile vertreiben, Weiber locken und verführen, allenfalls auch die blinde Gerechtigkeit einmal täuschen und das Schwert der Gewalt stumpfen kann: kurz was häufig unsere Schande und unser Verderben wird bei unserer jetzigen Schwäche und Schlechtigkeit, das war nur zu häufig das Ziel unserer Bildung, ein hohler Spiegel des Lebens, für die Wahrheit Lüge, für künftige Gestalten Gespenster und Puppen zeigend. Nicht vielmehr will man sagen, wenn man spricht: das ist ein hochgebildeter Mann! oder gar das abscheuliche: wie früh das Kind schon gebildet ist. „Bilden, ein herrliches Wort — ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt vor Schritt, wie der Künstler an seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärts gehen könnte, bis das Werk in seiner herrlichen Vollendung da stände.“ „Aber der Mensch hat kaum gelernt, was er am Todten kann; was er am Lebendigen darf, wird er erst spät lernen. Deßwegen hat er bis jetzt so viel gesündigt und ist in dieser übermüthig dummen Geschäftigkeit an der Natur bis auf sein eigenstes Geschlecht ein Todtschläger geworden. Er empfängt mit dem Kinde schon ein von der Natur bestimmtes Bild, von welchem er, der Wenigwissende, unmöglich wissen kann, wie es in seinem Innersten gemacht sei. Wäre er weise und unschuldig; so würde er sich Zeit lassen und das Bildchen zum Bilde werden lassen, worin seine Welt sich hell spiegelte, denn jedes Menschenbild hat seine eigene engere und weitere Welt. Sich bilden lassen soll man den jungen Menschen, alle Züge der schönen Welt sich frisch in die weiche Tafel einzeichnen lassen; so soll das lustige Reich der Bilder, so das Bild der Bilder, das Leben, in ihm und vor ihm auf und unter gehen. Dies wollen wir Bildung nennen und die

Nichtstörung dieses einfältigen Naturverfahrens heißt uns Menschenbildung im höchsten Sinn. Menschenbildung, Nichtstörung der Entwicklung und Klarmachung des Bilderlebens in und außer dem Menschen ist der Text unseres Buches.

Die Menschenbildung soll negativ sein und wir nur positiv scheinen. Wenn das Kind gesund und von einer gesunden Mutter geboren ist, so soll es auch von dieser gesäugt werden. Denn es ist außer Zweifel, daß das kleine Wesen, auf welches jeder erste Lichtstrahl vielleicht bestimmend wirkt, in den ersten zarten Wochen Vieles von der Natur der Amme einsaugt.

Und gesetzt auch, daß die Amme glücklicher organisirt ist, als die Mutter, so wird die Wirkung auf das zarte Kind doch immer verderblich sein, weil von zwei verschiedenen Wesen widerstreitende Keime in Eins zusammenkommen. Hat die Amme selbst ein kleines lebendiges Kind, so wird es gewöhnlich auf eine kümmerliche Fütterung verwiesen, und verkümmert dabei, oder stirbt früh.

Das vornehme Weib, das ihr Kind nicht säugen mag, wird also Mitmörderin des fremden. Aber die Amme, durch Lohn und Mode von ihrem Kinde weggelockt, hat ihren Sinn bei diesem und nährt den Fremdling mit Trauer an ihrer Brust. Keine Liebe lockt für diesen die zartesten Lebenskräfte bis ans Herz hinauf den durstigen Lippen entgegen. Vielleicht trinkt der Säugling den Keim des Kummers und der Sorge von der Säugenden mit ein, den Saamen künftiger Dumpfheit und Stumpfheit der Sinne, oder der Leidenschaftlichkeit und Unruhe des Gemüthes. Es können auch noch schlimmere Fälle bei der Amme stattfinden. Wie viele wirkliche Krankheiten werden auf diese Weise auf die unschuldige Kindheit mit hinüber gepflanzt u. s. w.

Also: „Ihr Weiber, ihr sollt keine Ammen für eure Kinder haben, wenn die Natur euren Brüsten Nahrung gab, weil ihr durch Uebertretung der heiligsten Gesetze Verderberinnen der künftigen Geschlechter werdet."

Die Erziehung des Kindes kann nur im Stillen gedeihen. Der Hirsch geht fern von der Heerde mit seinem Kalbe ins Dickicht, die Gans, die Henne führt ihre Kinder allein in eine entlegene Gesellschaft. Sie will und bedarf keiner Gesellschaft der Erwachsenen, keines Gewimmels, weil ihre Kinder sie nicht wollen. Wenn diese erwachsen sind, fügt sie sich wieder zu der verlassenen Sippschaft. Jede Kreatur sucht für ihre Kindlein ein Stillleben. So das Weib. Es vergißt alles Vergnügen, alle Gesellschaft, um nur ihrem Kinde zu leben. Und dies ist gut, dies ist nothwendig; denn nie bedarf das Kind der Mutter mehr, als in diesen 3 ersten Lebensmonden.

Darum ist eine Mutter hart zu tadeln, wenn sie von diesem Wege abschweift. Weil des Säuglings erste Aufnahme für seine ganze Folgezeit bestimmend ist; so soll Alles vermieden werden, was ihm diese erste Knospenzeit auf der Welt verderben könne. „Mutter, ruft Arndt, wenn das Schicksal dich nicht so weich auf die Erde gesetzt hat, daß Du ganz in Deiner Kindesliebe leben kannst, wenn Deine Geschäfte ihm von Dir wenig mehr erlauben, als ein paar Stunden des Tags, die schlaflosen Nachtwachen, und die Minuten, wo sein Geschrei das Bedürfniß der Milch Deiner Brüste ausspricht, so bewahre dem Kinde doch für diese wenige köstliche Zeit Dein Gemüth, daß Du das seinige hervorlockest und nicht zerstörest. Ruhe und Stille sei um sein stilles Dasein und um seine Puppenwohnung der Windeln und Kissen! Liebe und Jugendlichkeit scheinen ihm aus allen Zügen entgegen, die ihm begegnen! Kein wildes Geschrei, kein klangloses Tosen, keine brennende Sonne, kein braußender Sturmwind muß ihm nahe kommen! Seine Augen und Ohren sind noch meist geschlossen und versperrt; weil dasselbe nicht hören und sehen will, soll dasselbe auch nicht hören und sehen. Kein Thier bettet seinen Kindern, wo Lärm, Gefahr, offene Sonne, freier Sturm und Regen ist; wann die Zeit kömmt, wo sie diese erlangen können, stärken sich ihnen von selbst die Federn und Beine.

Die Männer sollen nicht so viel zur ersten Wiege treten, denn sie sprechen vor dem Weichen und Zarten, das die sanftesten Geberden und Bilder hofft, zu fest und zu bestimmt, oft auch zu kräftig, ungestüm und leidenschaftlich. Die lieben Alten, die kleinen unschuldigen Knäblein und Mägdlein bis ins 5. Jahr, die sinnenden Jungfrauen, die mit so inniger, oft so wehmüthiger Wonne jedes Kind auf den Armen schaukeln, an sich drücken, nicht wissend, was sie wollen und meinen, diese nur und die frommen weiblichen Weiber drängen sich zur Wiege und zu ihrem kleinen Bewohner und diese Alle thun ihm keinen Schaden. „So sind die ersten Monate und so sollen sie sein. Wehe dem Kleinen, wenn seine Mutter oder deren Stellvertreterin kein Weib ist! dann stürzt Alles zusammen und sogleich bei seinem ersten Erscheinen auf der Erde ist er dem Zufall hingeworfen, der endlich entscheiden muß, ob ein Klotz oder ein Merkur aus ihm werden soll."

Nach und nach erwacht das Kind; es gehen ihm jetzt schon mannigfaltigere und oft verzerrende Bilder des Lebens auf; aber es ist schon der schlimmsten Gefahr entwachsen; es hat schon eine Sicherheit, und diese ist die Mutterbrust. Man sehe ein erschrecktes, verwirrtes oder nur an einem Dinge irre gewordenes Kind, wie es sich nach der Mutter umsieht und wie es an der Mutterbrust so=

gleich kühn und lächelnd, oft schon halb schelmisch lächelnd nun das Erschreckende und Verwirrende ansieht. O heilige Mutterbrust und Mutterschooß! O heiliges Weib, wenn Du beide hast und bewahrst. Ich begreife nicht, wie es ist, aber was ist, muß sein. Du bist schon für das zarte Wesen die Ruhe und die Reinigung durch eine wunderbare Liebe; alles Schlechte, Ungleiche, Fremde wäscht und spült sich in dieser von ihm ab und die Urform seiner Natur steht wieder gereinigt da.

Verfasser tadelt darauf die Unart vieler Erwachsenen, immer über das Kind herzufallen, und es zu ihrem blinden Spielzeug machen zu wollen; spricht dann von denen, welche meinen, die Kinder sollen so klug, so artig und manierlich sein, als sie sich selbst dünken; zuletzt noch von andern, deren Leben auf der Zunge zu sitzen scheint, die das Kindlein klug, witzig, niedlich machen wollen, und was sie von dem eigenen Leben, von welchem sie nicht klein denken, sonst für Begriffe haben u. s. w.

Die Natur hat dem Menschen einen zarten Sinn für Schönheit eingepflanzt. Hüte also das erste Alter vor aller Scheußlichkeit, bis es sie mehr ertragen kann, entferne von ihm das Gestaltlose und Todte, laß freie, frohe, wohlgebildete Menschen seine Wiege und seinen ersten Spannenschritt umgeben, schöne, liebliche Bilder seine Blumenzeit umspielen!

Die vorzeitige Klugmachung führt gewöhnlich zur Eitelkeit. Es ist eine Abgeschmacktheit aller Abgeschmacktheiten, die Kinder schon Lebensregeln, Zierlichkeiten der Konvenienz zu lehren.

Ueber den Eigensinn der Kinder sagt Arndt dem Wesen nach folgendes: Eigensinn, d. i. eigenen Sinn hat jeder Mensch, in so ferne er ein anderes organisirtes Wesen ist, als alle anderen. Dieser eigene Sinn, am kräftigsten und ungestörtesten ausgebildet, gibt den schönsten Weltsinn. Man nennt dies wohl auch eines Menschen Individualität. Je mehr der Mensch ausgebildete Individualität hat, desto mehr Humanität wird er haben. Auch das Kind hat seine Individualität, aber noch keine Humanität, weil seine Individualität noch unausgebildet ist. Den Unverständigen, welche wollen, es solle auf dem Fuße eines Erwachsenen mit ihnen umgehen und sich betragen, muß es immer eigensinnig erscheinen. Alle seine Eigenschaften stehen noch scharf und eckigt da und stoßen an. In so ferne also dieser Eigensinn unschuldig anschlägt und anstößt, ist er weder gut noch bös. Aber es ist ein anderer Eigensinn, sobald der eigene Sinn (die Individualität) zu früh angegriffen wird durch jene Plagegeister, von denen vorhin die Rede war.

So lange diese dableiben, wird man sich vergebens bemühen, den Eigensinn auszujäten und zu unterdrücken.

„Es gibt überdies Sonderbarkeiten und Unerklärlichkeiten in der Kinderwelt, bei welchen man alles verderben würde, wenn man sich nicht mehr auf das Zusehen und Erwarten beschränkte, als auf das Einsehen und Eingreifen. Wie viele Menschen werden im eigentlichsten Sinn unglücklich geboren mit streitenden Kräften und Disharmonien, welche erscheinen, sobald sie aus dem Wiegenschlaf der ersten Wochen erwachen. Sie büßen die Sünden ihrer Aeltern, welche nicht ihre Leiber, sondern andere Rücksichten oft mit feindlichen Strebungen verbanden und welche sie ohne Liebe zeugten. Diese Armen sind oft für ihr Leben zum bösen Streit bestimmt, oft können sie sich durch Stärke der Naturkraft reinigen, freilich immer nur einseitig. Licht und Schatten werden sich beim holden Schein der Schönheit an ihnen mischen. Sie sind berechtigt, Nachsicht, Verstand und Güte von den Erwachsenen zu fordern. Wenn aber diese vollends unbarmherzig auf das eingeißeln, was hier nothwendig oft als der schlimme Eigensinn erscheinen muß, so möchte es ein Wunder sein, daß sie nicht einst ganz elende Menschen würden.“

Arndt gibt noch über andere Sonderbarkeiten und Unerklärlichkeiten menschlicher Individuen Andeutungen, die es verdienen, hier wörtlich mitgetheilt zu werden.

Er sagt: „Es gibt Menschen, harmonisch geborne, aber so zart geborene Menschen, daß sie gleichsam zum Saitenspiel der Welt bestimmt scheinen. Sie werden keine Stätigkeit haben für das äußere Auge, wohl für das innere; bald schlaffer, bald gespannter, oft auch gesprengt erscheinen. Ihre Harmonie ist in der tiefen Weltharmonie und also vielen gemeinen Sinnen und Gemeingesinnten verborgen. Sie sind die orpheischen Saiten der Wehmuth und Wonne und also wechselnd in beiden zitternd und klingend, und so klingen sie in leisen Tönen orpheische Mysterien der Humanität aus der Welt heraus und in die Welt hinein. Nebel und Sonnenschein, Frühling und Winter, Blumen und Schnee, Vogelgesang und Meeresbraußen, eine Küste, ein Berg im Thal — kurz jedes Naturverhältniß und jeder Naturklang steht diesen Feinen näher und wirkt unmittelbar mehr auf ihre Bildung. Den Unheiligen scheinen sie oft schon als Kinder dumm, wahnwitzig und behert, und stehen wirklich nach einer gewissen Ansicht unter einem unmittelbaren Natureinfluß, den man beinahe eine Naturbeherung nennen möchte, welche auch im späteren Leben nicht aufhören wird. Diese haben die meiste Elasticität des Widerstandes, sie können, da sie gewissermaßen mehr als andere von unsichtbaren Fäden der Naturgewalt

gezogen werden, nicht so leicht aus ihrer Bahn gerissen werden; aber freilich, weil sie verrückt scheinen, wird man viel an ihnen rücken. Diese Anomalien dürfen freilich nicht die Menschenmehrheit sein. Man möchte sie die musikalischen Instrumente der Erde nennen. In die That hineingetrieben, werden sie Heroën, Weltzerstörer und Weltverjünger, in welche Zeit nun ihr Leben fallen mag. Zum stilleren Wirken des Werkes gezogen, werden sie die zweiten Schöpfer, Poëten, Plastiker, Musiker. Es sind dies die schönen, tieffühlenden Gemüther."

„Eine zweite Klasse geben die hohen, tiefsinnigen, die Genien und Halbgötter unter den Menschen. Diese, welche man die Erfinder, die großen Chorägen der Menschheit, die Götter auf Erden nennen könnte, werden in ihrer Kindheit sehr häufig das Gepräge der gewöhnlichsten Menschen tragen. Ihr Leben ist Ruhe und Besonnenheit; ihre Entwicklung erfolgt oft sehr spät, oft durch eine Art Wunder. Wie die erste Klasse der Genien oft für verrückt gehalten wird, so hält man diese oft für dumm. Vielleicht zeichnen sie sich aus in der Kindheit durch eine gewisse Schwere, Unbehülflichkeit und Selbstruhe, die wohl oft für Starrsinn gemißhandelt werden. Auch kann es nicht helfen, daß diese, die einmal als Kometen laufen und eine Lichtbahn zeichnen sollen, nicht zuweilen in der Frühe schon als Kometen erscheinen sollten. Wenigstens gibt es einzelne außerordentliche Lichtstreifen, einzelne Welterleuchtungen ihrer höheren Natur, es gibt bei der größeren Regel auffallendere Regellosigkeiten. Dies können wir glauben, dies wissen wir aus einzelnen Erscheinungen unserer Erfahrung und aus einzelnen Lebenszügen größerer Genien. Wir würden mehr davon wissen und bestimmter davon sprechen können, wenn wir von Newtons, Leibnizens, Rousseaus, Platos Jugend und vorzüglich von ihrer Kindheitsgeschichte Tagebücher hätten, welche freilich ein beobachtender Weiser hätte halten müssen."

„Hier also, ihr Väter und ihr Mütter, ihr Erwachsenen alle, die ihr meint, Vorrechte zu haben vor der Kindheit und Jugend, hier gilt es, fromm und bescheiden, gerecht und besonnen zu sein, euch zu fragen, ob ihr selbst nicht eigensinnig, nicht kindisch, starrköpfig seid, indem ihr meint, berufen zu sein, fremden Starrsinn zu brechen. Fragt euch recht, ob ihr kindlich und menschlich gesinnt seid, wenn ihr zu dem zarten Inhaber aller Unschuld und alles Lebens tretet; fragt euch, ob ihr so klug seid, die Geister und ihren dunkeln Gang verstehen zu können; fragt euch, ob ihr so kühn sein dürft, einen Genius in seiner dunkeln Bildung aufhalten zu dürfen, der einst vielleicht hoch über den Gesichtskreis eures Wirkens und Treibens fliegen wird, der vielleicht sein Zeitalter und die nächsten

tragen wird. Habt ihr diese Fragen gethan, o ich zweifle nicht, viele Exekutionen und Prozesse und hohe und niedere Gerichte, die man gegen und über den Eigensinn hält, werden schweigen. Wir können von uns, der Menschheit und Gottheit, worin die Welt ruht, nie eine zu hohe Idee erhalten, um diese in ihrem ersten Keimen und Aufblühen recht zu lieben und zu ehren."

Eben so eifert Arndt gegen das Bestreben, die junge wilde Natur 3—4jähriger Kinder durch weinerliche Empfindlichkeit gefangen nehmen zu wollen. Denn dadurch werden keine Männer, keine Säulen künftiger Zeiten, sondern ungesunde Phantasten, thatenlose Träumer und Grübler gezogen 2c.

Zugleich spricht er sich auf eine tief innige und sinnige Weise über die Gatten- und Kinderliebe aus.

Es heißt da unter Anderem: „Wie man mathematisch schließt: Wenn zwei Größen einer dritten gleich sind, so sind sie sich selbst gleich, so kann man dies von den Aelteren sagen in ihrem Verhältnisse zum Kinde. Das Kind wird der Vermittler und Versöhner zwischen beiden und bringt die Sicherheit, daß das heilige Band, das sie geknüpft haben, nun nie sich löse und reiße. Es ist der Inhalt und das Bild ihrer beiden Naturen, sie sehen sich in diesem Liebesspiegel klar; und wie könnten sie bei diesem Verständniß ihrer selbst sich je entrüsten und unter einander verwirren? Dies ist der rechte Abgrund, die tiefste Tiefe der in sich selbst untergehenden Liebe, die schönste Hieroglyphe des Weltseins."

„Das Centrum des Kindes in den ersten 6 Jahren ist die Mutter. Diese Mutter soll auch in den ersten Jahren seine Bildnerin, seine Erklärerin und Auslegerin aller Bilder sein. Denn das Weib hat einen schönen, irdisch beschränkten Sinn, eine abgemessene Grenze schon seit der Wiege; bei diesem beschränkten Sinn bleibt ihr die Unendlichkeit der Welt, welche sie allein dem Kindlein auslegen darf. Sie ist der fromme Mythos, der goldne Fabelmund, der allein zu Kindern sprechen sollte. Eines Pestalozzischen Buches bedarf es hier nicht. Hätte der edle Pestalozzi aufmerksamer zugehorcht, wie die Mütter zu ihren Kindern sprechen, er würde schnell sein Buch umgeschrieben und durchstrichen haben."

„Bei dem Weibe wird im Erzählen das Todte lebendig, bei dem Manne selbst das Lebendige todt, er spricht wie ein Weltbearbeiter, sie wie eine Weltschöpferin. Auf dem Mutterschooße, aus diesem lieblichen Fabelmunde, der die Welt voll Wunder wunderbar und lebendig aufgehen und spielen läßt, erhalte das Kind seine erste mündliche Einweihung in die Mysterien des Lebens, die Anfänge seiner Weisheit und Weltkunde. Einen anderen mündlichen Unter-

richt bekomme es nicht; aber es werde gebildet durch die Welt und durch die Menschen. Seine Weltbildung sei in der Welt und zwar mehr in der lebendigen, als in der todten."

„Es ist schrecklich, das junge Leben zwischen 4 todte Wände einzusperren, schrecklich für Leib und Seele; denn beide werden dadurch gehemmt oder gar zerstört. Der Kleine muß unter vielerlei Leben sich getummelt haben, um unter todte Bilder Leben zu bringen. Das Leben zwischen Mauern gibt ein einseitiges, das Leben im Freien ein vielseitiges Lebensbild. Aber das Leben in der Natur hat noch andere Wirkungen auf den jungen Menschen, welche tiefer liegen und erkannt werden, wenn man die Eindrücke beobachtet, welche die verschiedenen Naturerscheinungen auf die Kinder machen, wenn man sie ins Freie bringt. Beim Sturm, beim Gewitter, beim nächtlichen Mondenhalbdunkel wie lauschend still sind sie! Bei hellem Sonnenschein und milder Luft wie lustig geschwätzig und mit diesen leichten Spielen gleichsam darin spielend! rc. Gewiß nicht allein die Menschen sind zuerst bestimmt, den jungen Menschen zu bilden, sondern alle Welt soll seine Mitbildnerin sein."

„Alles, was von den Aeltern gefordert wird, wenn die Menschenbildung durch sie und neben ihnen möglich sein soll, ist ein ruhiges Dasein. Alle Leidenschaftlichkeit in Liebe und Haß sei ferne in Gegenwart des Kindes, alle Konvulsion und Ungesundheit des Gefühls! Die Zucht wird sich ziehen nach dem Beispiel der Erwachsenen, scheu sich ziehen, wenn die Erwachsenen ihres Gemüthes Herr sind. Am wenigsten wird das Kind mit wilder Gewalt hindurch wollen, wo es die meiste Ruhe, die irdische Gottheit erblickt. Vergeht sich das Kind, so strafe man es mit seinem Vergehen: schlägt es, so schlage es; stößt es, so stoße es; faßt es, so fasse es! Aber auf der Stelle: das Wiedervergeltungsrecht soll auf frischer That geübt werden."

Zum Schluße findet noch eine Note über das Wörtlein Gehorsam statt. Gehorsam kommt von gehorchen und dieses von hören her; es bezeichnet also ein Aufmerken, ein Erfüllen des Gebotes. Das Gebieten kommt den Erwachsenen zu, wenn sie es als Nothwendigkeit zeigen, nicht als Laune und Egoismus. Nur wo die Alten einem Gesetze gehorsam sind, da können sie von den Jungen Gehorsam fordern, sonst aber nicht. Dieser Gehorsam soll aber doch nichts Erzwungenes sein. Das Kind muß durch die Ruhe und das göttliche Leben der Alten dazu gezwungen werden, es muß in ihnen der Gottheit Wiederschein, das tiefste Naturgesetz ahnen und einen Weg wandeln, der die Mitte hält zwischen den beiden Ziehungspunkten der Liebe und der Nothwendigkeit.

Mit denen, welche den Gehorsam gern herleiten aus dem Gefühl der Hülflosigkeit, welches das Kind haben und welches man zu diesem Ende dasselbe wohl fühlen lassen soll, ist der Verfasser nicht einverstanden.

Man soll allerdings das Kind durch seine Hülfsbedürftigkeit fassen und ziehen. Dieses soll aber nicht dadurch geschehen, daß man es seine Hülfslosigkeit fühlen läßt, wo sein Begehren uns anspricht. Denn durch solchen Gehorsam werden nur feige, schlaue, nervenlose Sclaven gemacht; nicht einmal den kümmerlichen Dank werdet ihr empfangen, den ihr wollet; die elende weinerliche Liebe eines krank gemachten Gefühls wird euch nie erwärmen.

Zeit des Knabenalters vom 6.—14. Jahre.

Das Knabenalter ist das leichteste, gefahrloseste und dem Verderben am wenigsten ausgesetzte Alter. Mit dem Anfang des 6., 7. Jahres löst sich der Sprößling mehr von seinem Stamme und fängt an, eigene Wurzeln in den Erdboden zu schlagen.

„Leicht und unbefangen hüpft der Knabe in seine Welt hinein und durch sie hindurch, wenn nicht unmenschliche und ungeheure Hindernisse ihm in den Weg treten und ihn seitwärts treiben. Leichtigkeit und Leichtsinn sind der Charakter des Knaben, volle Unbefangenheit, Bedürfnißlosigkeit, Lieblosigkeit. Unbefangenheit bezeichnet den Gemüthszustand, wo man noch sich allein gehört, sich lebt und genießt, von keiner Sclavenrücksicht eingefangen ist. In diesem Zustande lebt der Knabe. Er ist auch bedürfnißlos. Wenn die Menschen ihm seinen Willen lassen, innerhalb der Schranken der Nothwendigkeit, die er freilich frühe ehren lernen muß, so wird die ganze Welt lange sein bleiben können, er wird leben und sich des Lebens freuen, als gehöre ihm Alles, was ihm gefällt. Wer noch nichts hat, hat Alles. Nur je früher man ihn zum Besitz der Erde greifen lehrt, desto früher verliert er sie und verarmt. Dieses Paradoxon hat auch eine fürchterliche Wahrheit, wenigstens für unsere Zeit, wo alles Leben im Haben steht, fast keines im Sein.“

„Sogar die Liebe, womit das Kind an seiner Mutter hieng, scheint jetzt eine Zeit lang schweigen zu müssen. Da der Knabe noch in Allem sein soll, so kann er an das Einzelne sich nicht zu fest binden, weil das sein Leben zerstören würde. Wenn also der Knabe nicht weint, wenn sich die Alten die Haare ausraufen, wenn ihm seines Vaters in Asche hinabbrennendes Dach ein lustiges Feuerwerk ist, wenn ihm der Kampf eines Menschen mit einem Hunde eben so ergötzend ist, als eines Hundes mit einem Hunde, so schreie

man nicht über Härte und Verdorbenheit und bete vielmehr die ewige Weisheit an, die mit göttlichem Verstande jedem Zustande sein Maaß und sein Glück setzte."

Auch gefahrlos nennt der Verfasser dieses Alter und erläutert es ausführlich. Dasselbe thut er mit der Behauptung, daß diesem Alter Gedanke und Gewohnheit fremd seien und dasselbe nicht durch Zierlichkeit gebunden werden könne. Dann spricht er auch von dem Bestreben der Aeltern, den Knaben sanft, mitfühlend, menschlich, wie sie es heißen, zu machen. Sie schlagen dazu, nach seiner Darstellung, zwei Wege ein, entweder den durch Zwang, oder den durch Beschleichung. Der letzte ist nach seinem Urtheile der allerschädlichste. „Keine Unart hat das Leben mehr verdorben, als die Weinerlichkeit. Wenn das Gefühl Alles nimmt, so bleibt nichts für die That; frühe Sünder, frühzeitige Jünglinge, frühzeitige Männer, aber nie Jünglinge, nie Männer entstehen dadurch; kleine Ungeheuer, die künftig mit ihren Launen und Verwirrungen fremdartige Gefühle, denen sie gern einen hohen Namen geben, Alles martern und verderben und die folgenden Geschlechter in neues Elend stürzen werden: Schwächlinge an Leib und Seele, die nichts Gesundes und Tüchtiges thun, empfinden und ertragen können. Wer die früheren Lebenszustände nicht frisch und natürlich durchlebt hat, der tritt in die folgenden wie ein Lahmer und Blinder. Das gilt von allen, deren Gefühl zu früh oder verkehrt gereizt ist." Verf. räth den Familien, für welche er seine Fragment schrieb, sogenannte Knabenführer oder Pädagogen, wie sie schon in der alten Welt waren, anzunehmen. Denn der Lehrer kann nicht zugleich den Aufseher machen. Dieser Pädagogus, welcher ein guter Diener sein kann, führe die Lieben, wann ihr Unterricht beendigt ist, oder wann sie der engen Stube überdrüssig sind, ins Freie, lasse sie durch Wiese, Feld und Wald streichen und stehe nicht als ein lockender, sondern nur als ein warnender Schutzengel ihnen zur Seite. Die Vortheile dieser Einrichtung sucht er weiter auseinander zu setzen.

Nach Diesem wendet er sich zu dem Unterricht, welchen der Knabe empfangen soll. Er spricht zuerst davon, wie weit die Menschen in diesem Alter in den Kenntnissen und Fertigkeiten gebracht werden können; allein er fragt auch, ob diese Keime des Außerordentlichen in der Menschheit, wenn sie nicht so in ein Treibhaus gefügt wären, nicht wohl zu ganz anderen Bäumen und Blumen der Schönheit und Kraft aufwachsen würden?

Wenn das Leben selbst und alles, was sich lustig und voll in ihm bewegt, nicht unmittelbar die Lehrer werden, so ist jeder Un-

terricht eine Anstrengung, nicht mit einer natürlichen, sondern mit einer künstlichen Lust verbunden. Durch diese frühe Arbeit muß der Mensch leiblich geschwächt werden. Sein Leib hat keine Zeit, sich zu bilden und zu stärken, da die edelsten Säfte im ewigen Treiben fremder Reize verflüchtigt werden. Seine Gesichtszüge verlieren die Schönheit und Würde der Jugend und nehmen die Schärfe und Gespanntheit des Mannesalters an. Unnatürliche Bewegungen und Gelüste, Empfindlichkeiten und Exaltationen, wie sie dieses Alter sonst nicht kennt, zeigen sich als Warner solcher Verkehrtheiten und als Verboten eines künftig kränkelnden und immer gereizten Zustandes. So wird dies unzeitige Anspannen wirken auf die edleren Naturen. Aber indem man die Menschen frühe klug machen will, macht man sie auch dumm und beschränkt. Denn daß man außerordentlich gelehrt und vielwissend und dabei ein außerordentlicher Dummkopf sein kann, lehrt uns die tägliche Erfahrung. — Dies wird vom Verfasser noch weiter auf das Treflichste dargethan.

Darauf folgt seine Meinung über den Unterricht für dieses Alter.

Erstens ist auch er der Meinung, daß für einen großen Theil Menschen der Unterricht in diesen Jahren durchaus nothwendig sei.

Zweitens will er sogar alle Menschen in diesen Jahren unterrichtet wissen, nur auf eine andere Weise, als die übliche, nur nicht mit solcher Uebereilung.

Drittens aber behauptet er kühn, daß, wenn auch das, was man so Unterricht genannt hat, gänzlich fehlete, aber ein gesundes heiteres Leben vorhanden wäre, in dem Menschen noch Alles herrlich gebildet und er selbst dem Frühunterrichteten noch gleich gebracht werden könnte.

Vom 14. bis zum 20. Jahre ist eine lange Zeit für die ungeschwächte Kraft.

Nähere Erklärung über diese Punkte.

Ueber den 1. Alle künftigen Handarbeiter und selbst diejenigen, welche einmal mit Kopf und Hand die höhere Mechanik ergreifen, müssen in genannter Zeit Etwas lernen, da ihnen späterhin gar keine Zeit zum Lernen bleibt, weil sie mit dem Ablaufe der Knabenjahre ihre bürgerliche Laufbahn beginnen. Nur wäre zu wünschen, daß sie das Wenige, was sie aus der Schule mitnehmen, nicht oft durch eine barbarische Disciplin erhielten. Durch Pestalozzi wird es auf diesem Felde besser werden. (Der Verfasser hat sich nicht getäuscht.)

Ueber den 2. und 3. Dem Verfasser schwebte ein Ideal vor Augen, welches die Gesammtheit des Gemüthes und die Einheit der

Menschheit und Gottheit und Welt, welches die vollste Lebensvegetation, allen Glauben und alle Kraft, in sich heiligte und heilig bewahrte, ohne daß je der Gedanke als ein leidiger Teufel sich in dieses Paradies einschliche, welches die Arbeit zur Lust, die Anstrengung zur Kräftigung, den Unterricht zum bloßen Leben machen sollte.

Aus den Ansichten, die er über dieses Ideal von Erziehung hinwirft, mag Folgendes als das Wesentlichste erscheinen: Er glaubt, bei aller Jugend wandele sich Alles in die grüne Fabelwelt, wenn man sie nicht mit Gewalt aus ihrem Zustande herausreißt; aber ein Stoff muß gegeben werden; gegen das unheilige Spielen mit Worten beim Unterrichte muß ein eben solches heiliges Spielen aufgestellt werden, welches reinige, was dort unrein, ergänze, was dort zerstückelt ward. Fabel und Wunder erfreuen das Kind. Sie sind das Lebendige in der Welt. Denn was ist Fabel? Nichts anders, als das geheime Hineinspielen aller Dinge und Gedankenschöpfungen in ein lebendiges Dasein. Und was ist Wunder anderes, als das unbegreifliche Lebendige? Alles Leben ist aber unbegreiflich, als das unmittelbare Sein, das einzig Wirkliche. Wer also den Knaben von den Märchen zu einem nützlichen Wissen und Verstehen, vom Wähnen zu hellen Begriffen führt, der ist sein rechter Lehrer, der wird einen verständigen Menschen, einen Träger künftiger Zeiten aus ihm machen, einen besonnenen und geduldigen Bürger, der nie wild eingreifen wird in die ehrgeizigen und verrückten Plane allverwirrender Revolutionen.

Ich sage euch hier, euch, die ihr alles wissen und verstehen, alles zur Klarheit von Begriffen bringen könnt, daß ihr eben durch dieses Allwissen und Verstehen nichts mehr wisset, durch diese Klarheit der Begriffe nichts mehr sehet. Denn alle Klarheit durch Begriffe, wenn ihr kein tieferes und höheres Sein unterlegt, welches man glauben muß, ist die Anzündung einer unendlichen Menge künstlicher Lichter über einer Wüste, und zwar ein so dickes Anzünden, daß alle Schatten fehlen. Durch Lichter und Schatten zusammen aber sieht der endliche Sterbliche nur etwas.

Der Knabe will Dämmerung, ihm gefällt nichts, er wird durch nichts gereizt, was ihm hell gezeigt wird. Nur das Unbestimmte, das Ungemessene, das Lebendige und Wunderbare in Allem zieht ihn gewaltig; aber wir sehen ihn in diesem seinen Wunderleben so sicher und freudig, oft viel rüstiger, als die Alten, wandeln. Sollten wir nicht glauben, daß sein Wähnen und Wollen nicht so dumm sei, als Viele meinen? Sollten wir nicht endlich mit der Nase darauf fallen, daß uns die Welt oft so leer, öd und langweilig ist, weil man sie in den schönsten Jahren mit allen ihren Zaubereien

und Herrlichkeiten uns todtschlug und begrub? Sollten wir nicht endlich so einfältig und fromm sein, auch bei unserem Geschlechte einen Instinkt zu ehren, einen richtig zeigenden und sicher leitenden Trieb, den nur Dummheit und Eitelkeit, die erbärmlichste aller Dummheiten, abgeleugnet haben? Christus sprach: So ihr nicht werdet wie die Kinder, könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen, und wir Thoren wollen, die Kinder sollen sein wie wir Alten?

Mit dem Grundsatz ist Arndt nicht einverstanden: Es ist gleichgültig, an welchem Stoff man im Unterrichte die Knaben übt, nur übe man sie so, daß sie Alles selbst produciren. Denn der Stoff, der unmittelbar nichts als Fabel und Wunderleben scheint, dünkt ihm ganz eigentlich für die Knabenjahre gemacht, und wenn wir an diesem genug zu verarbeiten haben, so heben wir den anderen verständig für die späteren Jahre auf.

Was nun das Selbstproduciren und das gewaltige Wort Selbstthätigkeit betrifft, womit mancher um sich schlägt, der es nie verstand, so sagt Arndt: Und wenn auch dies Selbstproduciren, dies freie Fortspielen im Wissen zur größten Lust würde, so erschöpft es doch nicht weniger, und die Wirkungen davon zeigen sich klar dem, der sehen kann und will. Wie mancher, der nicht unterrichtet, ungezogen und ungebogen durch fremde Hände, in diesem Alter seinen freien Trieben nachlebte, der wohl ein ungeschliffener Wildfang, ein Bube ohne Zucht hieß, der eben so gefühllos, als sorgenlos war — wie mancher von diesen greift oft schon in den Jünglingsjahren, oder doch später in den Mannesjahren mit großem Können und tiefem Ernst ins Weltrad ein, wandelt frei und unerschrocken durch eine Welt, über welche ihm nie ein Wort vordocirt ward, ja läßt sie wohl um sich rundlaufen! Ja daß wir bei den gewöhnlichen Menschen bleiben, wie die reiche Natur sie täglich aus ihrer Urne gießt: woher nimmt mancher die Sicherheit, den frohen Weltverstand, wodurch er sogleich allenthalben sein Maaß findet und es so vielen Anderen setzt, welche kein Cicero und Tacitus ihm gleich machen konnte? Sollten wir hier nicht glauben, was wir sehen, daß jetzt nur hervortrete, was früher im Verborgenen und Unsichtbaren sich bildete? Sollten wir nicht an eine tiefere Selbstthätigkeit glauben, die zu sehen und zu achten wir zu verkehrt oder zu beschäftigt waren? Sollten wir also nicht noch mehr zittern, mit frechem Uebermuth so bestimmt einzugreifen in die Entwickelung eines Alters, das uns ein Räthsel und Geheimniß ist?

Was beim Charakter gilt, soll auch beim Unterricht gelten: der Mensch soll so wenig Alles wissen, als Alles sein, weil er das nicht kann. Ist mir nur ein Punkt der Welt

hell, so werde ich daran immer mich zurecht finden können. Die flache Vielwisserei, womit man in der Jugend schon anfängt ist die wirksamste Zerstörerin alles Wissens. Archimedes wollte nur Einen festen Punkt, die Erde aus ihren Angeln zu heben, wir wollen nur Einen, um uns darauf nicht zu verwirren und die Gesetze ihres Angelschwunges verstehen zu lernen.

Von Pestalozzi spricht Arndt mit der größten Verehrung und Liebe; unter anderem Vortrefflichen sagt er z. B. dieses: „Wie soll ich dich nicht edel nennen, Mann, der du so ganz ohne Prahlerei, ohne Renommisterei, ohne Interesse für einen edlen Zweck gearbeitet hast und so lange? Wie soll ich dich nicht edel nennen in einer Zeit, wo Alles in Lebensangst untergeht, wo der Geiz und das Privatinteresse aus Schwäche gar nichts Gemeinschaftliches und Gemeinbürgerliches mehr anerkennen wollen; wo man Alles für sich selbst, Nichts für das Allgemeine, Alles für die Zeit, Nichts für die Ewigkeit thut; wo der gemeinste Egoismus die freie und fromme Armuth zu verachten und unter die Füsse zu treten anfängt; wo die Menschen, welche das Glück am höchsten gestellt hat, auch die besten von ihnen, doch eitel sind? Wer in einer solchen Zeit hintreten und für die Kleinen und Unterdrückten im Volke leben und wirken kann, wer von einer solchen Zeit, die Alles nach der Wirkung und dem Schimmer, nicht nach dem Willen und der Lebenswärme berechnet, nichts weiter verlangt, als darin leben zu dürfen, den können wir einen Heros, einen Bekenner und Märtyrer der Humanität nennen."

Treffend ist nicht nur Alles, was Arndt über Pestalozzis Charakter sagt, sondern dieselbe Eigenschaft bekundet auch das, was er über die Veranlassung seines pädagogischen Wirkens und über die Beschaffenheit seiner Methode mittheilt. Es heißt da z. B. „Er sah nur die Kleinen und Armen, die Verlassenen, welche der Hülfe und Humanität eines Biedermannes bedurften, er fühlte ihre ganze Schmach und, durchdrungen von ihrem traurigen Zustand, griff er zu. So entstand, was kaum anders geschehen konnte, da er selbst innerhalb der Schranken dieser verlornen und mit Stolz umfangenen Welt sich gestellt hatte, eine Methode, gemacht zunächst für diese, aber wie er meinte, für alle Klassen und Stände junger Menschen. Er hatte das Eine der Nützlichkeit der schnellen Brauchbarkeit dieser Armen, der geschwinden Kehrung ihrer Noth vor Augen."

Ueber Pestalozzis Methode heißt es z. B. „Eigentlich ist es der Geist, der ihn trieb, welcher allwirkend und allverbreitet werden und seinen Namen unsterblich machen muß, nicht die Form, welche, auch wenn sie die trefflichste wäre, immer todt und lebendig werden muß, je nachdem sich ihrer Jemand bemächtigt.

Ueber das Buch der Mütter lesen wir unter Anderem: „Man sieht nirgends deutlicher, als aus diesem Buche, daß Pestalozzi das unterste Elend vor Augen hatte, welches in Reizlosigkeit und trübem Hinstarren ins Leben untergeht, wo selbst die Naturstachel abgestumpft sind, die so mächtig ins Leben und zum Anfassen aller Dinge treiben.“ Auch den Gegenstand, woran nach Pestalozzi die Mütter den Verstand und die Aufmerksamkeit der Kinder üben sollen, hält Arndt, wie später Niemeyer und Andere, nicht für gut gewählt.

Ueber die Pestalozzischen Uebungen der Anschauung für die Maß- und Zahlenverhältnisse muthmaßt er, daß sie eine Ueberkünstelung seien, welche Sclaverei wird, indem sie von Sclaverei retten will, und schließt mit den Worten: „Hohe Brauchbarkeit und Nützlichkeit für die Welt scheint seine Methode nicht weniger zu haben, wenn sie auch auf unsere freie und freieste Menschenbildung nicht anwendbar ist. Wovon der edle Mann ausging, dahin gehe er auch zurück. Für die Armen und Vergessenen unter den Menschen begeisterte sich seine Liebe, für diese sann und erfand er, für diese ist auch die Methode.“

II. Theil.

„Was sich dem Schüler immer als lebendig, immer mystisch, mit dem All sich verbindend, immer einzeln und doch in einem allgemeinen Geist ohne alle bestimmte Form hinstellen läßt, schien mir Folgendes zu sein: Naturgeschichte, Geographie und geographische Menschengeschichte, Geschichte, wie sie ein Herodot erzählt, Mathematik nach den neuesten Maß- und Zahlenverhältnissen, Sprachen.“

Also keine Naturgeschichte, keine Botanik mit Terminologien, keine Geographie und Geschichte mit allgemeinen Einleitungen und Betrachtungen, keine Sprachlehre, die je an Wörter als Wörter denken läßt. Alles muß durch die Sache und den Stoff verschlungen werden, aber alles so verarbeitet sein, daß zur Zeit der Mündigkeit eine hohe Weltform sogleich sich ansetzen und das Ganze zu einem Cyclus des Lebens machen kann.

Naturgeschichte, Geographie, geographische Menschengeschichte und Geschichte, und was von Naturlehre schon für dieses Alter gehört, sollen keineswegs getrennt gelehrt werden, sondern immer mit einander. Der Verfasser sucht sein Ideal von diesem Unterrichte durch ein Beispiel zu veranschaulichen. Nach demselben soll das Land und seine ganze Lage, seine Produkte und Thiere und Menschen wie ein Bilderbuch vor dem Schüler aufgeblättert zu stehen kommen. Dann soll man zur Geschichte übergehen, die keines-

wegs ein so weitläufiges Register von Zahlen und Namen sein soll, als bei dem gewöhnlichen Unterricht, am allerwenigsten für dieses Alter. „Wir nehmen, sagt er, wenn wir etwas von ihr wissen, aus ihr, was sich unmittelbar und ohne Drehung in alles Vorige einflicht und gewissermaßen den Ring schließt, diejenigen Begebenheiten, die aus der klimatischen Nothwendigkeit, nicht aus einer launischen oder gar fremdhergebrachten Willkür entspringen, diejenigen Charaktere, welche man unmittelbar als begeisterte Organe des Landes, als Interpreten der Nation ansehen kann.“

(Stimmt diese Idee nicht mit den Ansichten späterer Pädagogen überein? Sucht dieselbe gegenwärtig nicht insbesondere Grube durch seine geographischen und historischen Bilder zu realisiren?)

„Auch die Mathematik nach den ersten Maß- und Zahlenverhältnissen wollen wir aus dem Unterricht dieser Jahre nicht ausschließen. Aber wir wollen dabei die Jugend vor dem Spiel mit Formen und der frechen Bestimmtheit im Denken bewahren. Denn was ist diese Wissenschaft, wie man sie gewöhnlich lehrt, was ist sie mehr, als ein bloßes Formenspiel? Und was sind die so gebildeten Mathematiker? Sie sind meistens die gewöhnlichsten und am wenigsten allgemein gesinnten und allgemein wirkenden Menschen, ohne eine höhere poetische und politische Begeisterung. Meine Maß- und Zahlenverhältnisse sollen sich bestimmen im Leben selbst, dann mögen immer die trockenen Figuren zuweilen untergelegt und erklärt werden. Aber eine Pestalozzische Aengstlichkeit wollen wir nicht, wollen es auch noch nicht als Wissenschaft treiben; dies gehört für die Zeit des Jünglings. Wir wollen jetzt Menschen bilden, die richtig sehen, gehen, springen, messen und nehmen, so wie sie im Leben dazu genöthigt werden. Dies lerne der Mensch durch das Leben selbst. Warum stellen wir unsere Verrichtungen, wodurch die ersten mathematischen, geometrischen und physikalischen Kenntnisse erfolgen sollen, nicht unmittelbar ins Leben hinein, als Uebungen des Leibes und der Sinne? Ein Ding, woran ich meine Kraft selbstthätig geübt, das ich angefaßt, gezogen, übersprungen, geworfen, geschossen habe, ist mir sogleich merkwürdig, ganz anders, als die Figuren auf der Tafel oder dem Papiere. Man lasse die Knaben werfen, schießen, springen, sie Augen, Füße und Hände so üben im richtigen Messen der Linien und Wörter; man lasse sie durch künstliche Vorrichtungen Lasten ziehen; man lehre sie dabei zählen, was sie bei allem Messen lernen müssen. Mehrere alte Völker hatten solche Uebungen für die Knaben und es erwuchsen Männer, die bei großer Einseitigkeit der Bildung doch im Leben gewaltig und unter dem Donnerschlag des Schicksals mit eiserner Festigkeit standen.

Auch Sprachen will Arndt dieses Alter lehren; aber nicht mit der lateinischen und griechischen soll begonnen werden; sondern der Deutsche soll mit dem Schwedischen, Dänischen, Englischen anfangen, weil diese mit der deutschen Sprache die meiste Aehnlichkeit haben; sodann soll das Französische, Italienische und Spanische folgen; zuletzt die lateinische und am letzten die griechische. Es soll aber kein Orbil dazu treten mit seinen Fascen und seinen grammatischen Zauberformeln, sonst ist der Verfasser der erste, der die Sprachen aus dem Unterricht der Knaben verbannt wissen will. Auch soll die Sprache nicht da angefaßt werden, wo sie von festen Meinungen, Einrichtungen, Gesetzen &c. spricht, sondern wo sie das ganze Leben als Fabel gibt, wo sie die Natur mit ihren Zeugungen und Erscheinungen darstellt. Sie, die wir einst für ganz andere Zwecke gebrauchen wollen, die uns zu Schiffe, auf Reisen, auf dem Komtoir und der Gerichtsstube dienen sollen, lernen wir jetzt nur, wie wir uns freuen über Lerchengesang und Papageiengeschwätz.

Wer Talente hat, der übe die herrliche Zeichenkunst, die nicht ein Spiel mit Formen, sondern eine lebendige Welt und Schöpfung ist.

Ehe Verf. von Sitte, Zucht und Religion spricht, führt er erst die Klagen gewisser Menschen über die Verdorbenheit der Jugend und der Zeit vor und beleuchtet dieselben. In dieser Beleuchtung heißt es z. B. „Sie (die Ankläger) sehen nicht, daß sie sich selbst, daß sie die frühern Jahre anklagen müssen wegen des Unheils, so sie sehen und zu sehen wähnen. Denn lange hat man im eigensten Sinn Hurerei und Abgötterei getrieben mit der Jugend, und Religion, Politik, Sitte dazu gemißbraucht. Was man lange künstlich gedämpft und gebändigt hatte, brach zuletzt zerstörend durch und zerschmetterte sich und andere mit den Trümmern des zusammenstürzenden Baues. Natürlich ist es, daß bei diesem Zusammenstürzen des alten Baalstempels der überkünstlichen Kunst und übertriebenen Zucht der lange gekettete Sklav zuerst wie ein roher Wilder durchfährt; daß, da der alte Glaube und die göttlich verständige Gesinnung fehlen, man zuerst mit niederreißet, was stehen sollte. Wenn man vor der Ursache erschrocken ist, so kann man vor ihren Folgen nicht mehr zittern. Aber wessen ihr mich beschuldigt, das gebe ich euch zurück und möchte es bitter. Hört! Schon aus den Kindern habt ihr Sklaven, Heuchler, Grübler, kluge Schwächlinge gemacht, und ihr meint, daß die Jünglinge und Männer als freie, kräftige, verständige, die Welt und ihre Ruinen haltende Menschen da stehen sollen. Es ist die Unzucht eurer Zucht, der todte Aberglaube eurer Religion, das häßliche Skelet, zu welchem euer Unterricht die Welt anatomirte, die ihr wehklagen solltet.“

Die Triebe des Menschen sind gut. „Ihr wisset vieles von bösen Trieben, welche der Zügelung und Beschneidung bedürfen. Ich läugne euch das ins Angesicht und sage, kein Trieb ist bös. Das Feuer erweicht das Eisen, so wird der Pflug, der Anker, das Schwert; es erwärmt mit seiner Flamme das Alter und den Winter; aber mit diesem Feuer vernichtet der Aufruhr Städte, er verdirbt den Wald und die reife Saat, wenn eine verruchte oder unvorsichtige Hand seinen gefährlichen Saamen ausstreuet. Was soll ich vom Feuer sagen, wenn ich es nicht preisen will? Daß es weder gut noch bös, also gleichgültig ist. Die meisten werden es doch eines der wohlthätigsten Elemente nennen und gern stimme ich mit ihnen ein. Gerade so ist es mit unsern Trieben, oder vielmehr mit allen Trieben.

Uns ist kein Trieb bös, sondern er ist gleichgültig als ein Ding, das nichts dafür kann, daß es so und nicht anders da ist; gut kann er erst werden, wenn sein Inhaber durch den höchsten aller Triebe die einzelnen versammeln und ohne Zwang in Freiheit beherrschen lernt. Ihr aber, ihr Unverständigen, sobald ihr anfangt zu künsteln und die unschuldigen zu geißeln, so werden sie heuchlerisch und bös, zuletzt verbrecherisch und bös, disharmonisch gegen einander bewaffnet: was verbunden eine Kraft der Herrlichkeit geworden wäre, wird getrennt eine Kraft des Teufels und der Zwietracht."

„Das von der Sitte, was man richtiger Gewohnheiten, Gebräuche, ja Moden und Manieren nennen könnte, enthält Gleichgültiges und Schuldiges, Reines und Unreines, Menschenbildendes und Menschenverderbendes, Nothwendiges und Zufälliges in dem buntesten Gemische unter einander. Zur Oeffnung dieser Pandorenbüchse, zum Hineinspringen in dieses wüste Chaos, soll ich die Knaben noch anhalten, hiezu sie mühsam leiten und durch Disciplin geschmeidigen? Ehe ich das thue, will ich meinem Vater den Hals brechen; denn eben vor diesem Unheile sie zu behüten, ist mein ganzes Streben." Verfasser schließt seine Mittheilungen über diesen Gegenstand mit den Worten: „Gebt ihnen nur menschliche, einfältige Aeltern, umgebt sie mit natürlichen, ungefärbten, frommen Menschen — von solchen wird sich unsichtbar an die zarten Sitten ansetzen, was in späteren Jahren als Mannesrüstigkeit und Mannestugend erscheinen soll. Daß Saat und Aernte in der Erziehung immer beisammen sein sollen, ist der alte Unsinn."

Religion. Nachdem der Verfasser den religiösen Verfall und die Klagen darüber und die Ursachen desselben angegeben hat, bezeichnet er den Weg, den er befolgt wissen will, um die Religiosität

von Neuem zu heben. Er sagt: „Wir sind nicht so frech, als ein bestimmtes Wissen hinzustellen, was wir in stummer Ehrfurcht nur glauben und ahnen. Aber, o schöne lebendige Welt! o erhabener, lebendiger Geist, der in ihr und aus ihr Alles erschaffet! euch wollen wir frisch und unverschlossen vor die offenen Kinderaugen führen, nicht mit Worten und Formeln, sondern im Weben und Leben, in allem Sein." „Indem wir in allen Dingen einen göttlich wirkenden, geheimverbindenden, lebendigen Geist sehen lassen, indem wir alles Todte zum Leben machen, indem wir das große Spiel der Welt auf den zartbesaiteten Geschöpfen nicht hindern, lehren wir doch wohl auf das Religiöse Religion?

Zucht. „Bändigung und Zucht wird hier nöthig sein und ist es in diesem Alter bei allen Kreaturen. Aber in dieser Bändigung, in diesem Zwange muß nicht so viel Willkührliches, Zufälliges und Unbestimmtes liegen, als gewöhnlich: die Knaben müssen einen Zusammenhang, einen nothwendigen Zusammenhang zwischen That und Folge sehen. Wenn der Knabe darum etwas verdirbt, so muß ihm kurzweg ohne Erklärung gesagt werden: wenn du, was eines Andern ist, verdirbst, so mußt du so und so dafür leiden. Schlägst du, so wirst du geschlagen; stiehlst du, so mußt du ersetzen; tödtest du, so wirst du getödtet. Das Wiedervergeltungsrecht muß auf der Stelle geübt werden. Der Erwachsene soll aber nicht vergessen, sein Maß von Kraft an das Maß des Knaben zu halten, daß er also nicht mit vollem Zorn und mit voller Faust drein schlagen darf, wo der Bube vielleicht beides mit voller Kraft anwandte. Daß der Erwachsene immer ruhig wie ein Gott da stehen müsse, ist natürlich. Nicht leidenschaftlich sollt ihr strafen, sonst verliert ihr eure Majestät."

„Womit sollen wir strafen? In gründlicher und ausführlicher Weise thut der Verfasser dar, daß die Natur es dem Menschen als schrecklich zeigt, sich schlagen und leiblich mißhandeln lassen zu müssen, und fügt noch hinzu: die Natur sprach: es ist Schande, von fremder Hand gestraft und gehalten zu werden, und die Meinung heiligte es sowohl unter den rohesten Völkern als unter den gebildetsten; nur das Sklavengesindel hat durch Gewohnheit das Natürliche verloren. Kein Edelmann darf am Leibe gestraft werden; soll er solches leiden, so wird er dem Nichtedelmann erst am Namen gleich gemacht: ein brennender Schimpf, den wir Andere alle Tage dulden. Die leibliche Strafe entehrt das zarte fleckenlose Alter, d. h. sie vertilgt das Hohe und Zarte der menschlichen Natur. Sie gehört nur für Verbrechen, die das Kind noch nicht begehen kann. Sie macht leicht tückisch und sklavisch und verbittert das Gemüth; sie macht den herrlichen Menschen zu einem kriechenden Wurme, zu

einem Geschmeiße, das nur gut wird zu Tyrannen und Knechten. Der Leib ist des Menschen größtes Heiligthum; ihr sollt es nicht schänden und schinden lassen durch niedrige Schläge und Strafe, denn er ist das Ebenbild Gottes, das erste Bild der Herrlichkeit auf Erden; ihr müßt zittern, etwas zu begehen, wodurch er in gemeine Hände kommen kann.

„Bei Leichtsinnigen wirkt endlich diese Strafe nicht, sie sei denn barbarisch; Heftige verdirbt sie; Gefühllose macht sie gefühlloser. Immer aber bei Allen und Jedem ist Gefahr da, daß sie das tiefste Gefühl menschlicher Würde, die heilige Schaam verletze, wodurch der Mann herrlich sein soll."

Ueber das Anfassen der Kleinen bei ihren Neigungen und Bedürfnissen. Manche glauben, im Eifer gegen die leibliche Disciplin, man könne ein Kind schon mürb machen und lenken, wie man es wolle, indem man es bei seinen Lieblingsneigungen und bei dem großen Haken seiner Bedürfnisse anfasse. Gegen solches Verfahren erklärt sich Arndt ebenfalls, indem er sagt: „Wenn der Knabe sich nicht so sehr vergehen könne, um leibliche Strafe zu verdienen, so müssen wir auch behaupten, daß nur eine Missethat ihn so strafwürdig machen könne, daß er in seinen süßesten Neigungen und ersten Bedürfnissen angegriffen und gestört werde. Die Strafe würde nicht allein zu hart sein, sondern ich würde auch das Schönste und Herrlichste seiner Natur, die Stelle, wo die Blüthe seines Lebens ausbrechen will und soll, zerstören und verletzen können. Man bricht nur dem Hunde, der gebissen hat, die Zähne aus, und doch können alle Hunde beißen.

Hierauf kommt Verfasser auf Basedows Philanthropismus zu sprechen. Durch denselben kam manches Gute in die Erziehung, aber für Pedanterie hatte man oft nur Renommisterei, für Lucifer Beelzebub. Gewisse Grundsätze haben sich seitdem festgesetzt, die nicht alle der Natur gehören, die man aber sehr selbstgefällig die natürlichen genannt hat. In dem Schrecken vor der alten mönchischen Erziehung that man einen solchen salto mortale, daß man die entgegengesetzte Seite des Aberglaubens berührte; da hängt man zum Theil noch, bis ein gütigerer Dämon der Mäßigkeit wieder zur Mitte zurückführt. Gerade das Gegentheil von allem, was war, that man jetzt, ohne die verschiedenen Alter und Zustände zu betrachten. So ward Sünde hier, Sünde dort.

Arndt erklärt sich insbesondere gegen die Abhärtungsmethode der Philanthropisten. Die frühe Gymnastik schadet der Gesundheit, statt dieselbe zu fördern. Alles Lebendige wird in der ersten Kind-

heit durch Wärme und Stille gezogen, durch die fromme Hut und Leitung der Liebe allmählig *fester* und sicherer gemacht auf dem irdischen Boden, und wir sollen sogleich mit Noth und Unruhe beginnen? Selbst das Eisen macht man nicht bei dem ersten Guß zum Stahl. Bei der renommirenden Natürlichmachung werden ja die Blüthen im Keime schon herausgerissen; man achtet die Rechte der weichen und spielenden Kindheit nicht; man handhabt den jungen Menschen, als wenn er einmal mit den Huronen Schädel skalpiren sollte. So wird nicht bloß die äußere Rinde hart, sondern auch das innerste Mark.

Die Erziehungsanstalten und Philanthropien will Arndt lieber für die Jünglingsjahre als für das Knabenalter haben. Denn der Knabe braucht noch die *Stufe der Liebe*; die Lehrer dieser Anstalten können bei aller Güte und Liebe nicht sein, was Vater und Mutter ist; durch die Ordnung und Regel, welche in derlei Anstalten herrschen muß, erscheint Absicht und Plan; keine Aeltern, keine Geschwister, keine Gespielen, keine Herzen sind da, welche die innigsten Bande der Natur näher zusammenziehen; das Herz zerstreut sich und wird kalt; es entstehen Egoisten, wo man Menschen zu bilden verspricht. Arndt fand an den Zöglingen solcher Anstalten gewandte und schlaue Geschäftsleute, mitunter liebenswürdige Gesellschafter, was man für die Gesellschaft liebenswürdig nennt — aber das Herzliche, das Menschliche, das Sympathetische, die stille und holde Sophrosyne, die nicht scheinen will, das fand er nie.

Jünglingsalter. Der Saft tritt in den Baum, der Knabe wird ein Jüngling. Je rascher dieser Durchbruch in die neue Verwandlung, desto besser; je mehr von der alten Hülle an dem neuen Schmetterlinge sitzen bleibt, desto schwächer sein Flug, desto matter seine Farbe. Dies ist Erfahrung. Aber es gibt noch eine andere merkwürdige Erfahrung bei dieser Metamorphose. Knaben, von welchen man Großes hoffte, wurden Nichts, andere, von welchen man nichts hoffte, wurden Viel. Schwer ist es überhaupt, von Kindern und Knaben zu bestimmen, was sie einst durch Energie und Talente leisten werden; wenigstens müssen die, welche solches bestimmen wollen, ein sehr scharfes Auge haben. Eine gewisse Lebendigkeit der Organisation, die sich früher zeigt, ein gewisses wildes Gefühl des Wohlbefindens wird gar zu leicht für Stärke der Naturkraft genommen, und in dem Stillen, Unbehülflichen früherer Jahre sieht man gar zu leicht eine angeborne Langsamkeit. U. s. w. S. 1. Bd. dieses Werkes p. 144.

Daß man den Menschen in der Mitte dieser merkwürdigsten Periode frei läßt, ist nicht gut; denn hier bedarf es der Mensch

am meisten, daß seine Kraft zusammengehalten und zu Einem Brennpunkt gesammelt werde. Vom 14. bis zum 20. Jahre sollte die Zeit der Zucht sein. Denn der Jüngling ist der flüggen Taube gleich, die mit gierigen und sonnelustigen Flügeln auf dem Schlage sitzt. Die Welt rings umher reizt und lockt, alle seine Triebe und Gefühle sind wach, unbekanntes Ahnen und Sehnen schwellt seine Brust, unbestimmte, aber heiße Liebe, der himmlische und der irdische Eros brennt zugleich in ihm. Jetzt thut es noth, etwas zu finden, nicht diese schönen und starken Triebe zu ersticken und zu dämpfen, nein, sie zu bewahren, und durch die höchste Liebe und Schwärmerei, durch die freiesten Uebungen den Jüngling so zu begeistern und zu fesseln, daß er ungebrochen durch die Strudel und Ungeheuer dieser 4—5 gefährlichen Jahre schiffe. Es ist jetzt die Zeit, wo ich sagen darf, was ich mit dem jungen Menschen will und warum ich es will, das Leben des Gedankens kann beginnen.

Es wird gelobt, daß die Alten, wie sie Pädagogen für die Knaben hatten, auch Hüter für die Jünglingsjahre bestellten, welche die Jünglinge in die Theater, Gymnasien, zu den Spielen begleiteten und zerstörende Ausschweifungen meistens unmöglich machten. Dazu kamen gymnastische Spiele und herrliche Uebungen, welche dem Leibe die volle Entwickelung und zugleich die diesem Alter nothwendige Ermüdung gaben.

Arndt führt hierauf Platos Ideen über Menschenbildung vor, die in allen seinen Büchern zerstreut, aber am klarsten in denen von der Staatsverfassung enthalten sind; die Bildung des Leibes nennt er Gymnastik, die Bildung der Seele Musik.

Von Beiden Bildungsmitteln des Jünglings spricht nun Arndt selbst. Zuerst von der Musik im engeren Sinn. Der Einfluß der Musik besteht nicht darin, zu verweichlichen, sondern zu beruhigen und zu besänftigen, das Gemüth und die Sitten zu mildern und zu verschönern, die Barbarenhaut von uns abzuziehen. Sie will darum Arndt auch schon mit Knaben vom achten und neunten Jahre an mit rechter Methode geübt wissen, wenn er Talent dazu hat.

Darauf wird von der Musik im weiteren Sinne für das Jünglingsalter gesprochen. Es heißt hier: Was ich für die Musik des Jünglings durchaus verlange, ist Folgendes: die griechische und lateinische Sprache, die alte Geschichte und Geographie im weitesten Umfange, die großen Grundlehren der mathematischen Wissenschaften, die Astronomie, Physik, die großen Umrisse der neueren Geschichte. Was sonst von neueren Sprachen und einzelnen historischen und naturhistorischen Wissenschaften in dieser Zeit noch gewonnen und geübt werden kann, wenn es schon theils im Knabenalter be-

gonnen und gewonnen ist, das läßt sich hier nicht weiter ausführen und beruhet auf individuellen Verhältnissen und Umständen. Darauf wird dieser Lehrstoff noch gerechtfertigt und weiter auseinander gesetzt. Das Studium der Alten wird gegen die Einwürfe der Modernen in Schutz genommen. Die griechische Sprache soll der lateinischen etwas voran gehen. Hierauf werden die Grundlinien des Charakters der griechischen und römischen Nation angegeben, ebenso das Eigenthümliche ihrer Sprache.

Die Geschichte und Geographie sollen noch immer mythisch behandelt werden, immer die ganze Welt im Auge habend, nie das Einzelne von ihr trennend 2c.

Die Religion als der tiefste Grund alles Empfindens kann nur durch die Bildung des ganzen Gemüths mitgebildet werden. Die Landesreligion, d. i. die Gebräuche und Weisen, die ein Land als Symbole angenommen hat, sich das Höchste zu versinnlichen, die Ceremonien, die als bürgerlicher Zusammenband der Gemeinschaft, als Erweckung der Andacht einer versammelten Gemeine dienen, halten wir auch in hohen Ehren, weil wir ihre Würde und Nothwendigkeit begreifen. Nicht Religion selbst, sondern die Mittel zur Religiosität, zur Zucht, zur gemeinschaftlichen Freudigkeit auf dem Lebenswege, der oft so voll Dornen liegt, sie sind nothwendig, weil nur das Große und Gemeinschaftliche die Menschen zur Andacht erhebt. Sie werden als sinnliche Zeichen des Uebersinnlichen immer nothwendig bleiben, was auch schale Spötter und kalte Grübler darüber hohnlächeln mögen. In diese Landesreligion, diese gottesdienstlichen Gebräuche werde der verständige Jüngling fromm eingeweiht, werde durch sie zuerst mit dem Staate näher verbunden, weil sie früher bilden sollen, als die Gesetze.

Staatsverfassung. Sie gehört noch gar nicht hieher und wird künftig für jeden, dem sie etwas Ernstes dünkt, ein eigenes ernstes Studium ausmachen müssen. „Uebrigens will ich nicht gerne, daß meine Jünglinge Politiker sein sollen, zufrieden, daß sie die höchsten Begriffe von menschlicher Kraft, von kosmopolitischer und politischer Größe, vom poetischen und heroischen Leben mit allem Größten und Schönsten des Alterthums empfangen.“ „Ich sage gerade heraus, alle politischen Erziehungen taugen nichts und machen halbe Barbaren. Die Sparter, die Kreter, die Römer hatten eine solche. Wann und wo haben sie liebenswürdige und humane Tugenden gezeigt? Wann und wo sind sie über die Gerechtigkeit des Gesetzes in Milde hinausgegangen? U. s. w.

Gymnastik. Die Gymnastik sollte mit der Musik (d. i. musikalischen und wissenschaftlichen Bildung) immer gleiche Schritte

halten, damit endlich aus solcher Bildung ein harmonisch vollendetes Werk hervorgehe. Eben daß dies bei uns gar nicht auf ein System zurückgeführt ist, sondern ganz dem Zufall überlassen wird; eben daher die schwachen Leiber und Gemüther, welche hinfällig und hinfahrend wie Wind und Wetter, nirgends ihr Maaß und ihre Ruhe haben, bald zu schlaff, bald zu angespannt, nirgends und nie aber recht gespannt sind, wie es in einem gesunden Zustande sein müßte.

Nachdem wiederholt von der Gymnastik der Alten geredet worden ist, wird vom Verfasser über das Fechten, Springen, Schwimmen, Schießen, Reiten, Tanzen als Uebungen für das Jünglingsalter und den Einfluß, den die Befolgung der von ihm beschriebenen Erziehungsweise auf das Leben hat, gesprochen.

Zuletzt ist noch die Rede von der Bildung zu Convenienz, Ehre, Charakter, Freundschaft u. s. w.

Kurzer Vergleich zwischen den Ansichten und Lehren Arndts und denen anderer Pädagogen.

Auf Aehnlichkeiten zwischen den Arndt'schen und den Rousseauschen Lehren wurde schon oben hingewiesen. Rosseaus pädagogischer Ausgangs= und Zielpunkt war die Natur, Arndts Leitstern bei seinen pädagogischen Lehren war dasselbe Princip. Rousseau eiferte gegen das Nichtstillen der Kinder von Seiten der Mütter, Arndt ebenfalls; jener betrachtete die ursprünglichen Triebe des Menschen als gut und wollte mehr negative Erziehung, dieser gleichfalls. Rousseau suchte die körperlichen Strafen aus der Erziehung zu verbannen, und den übrigen Strafen den Charakter der natürlichen Nothwendigkeit zu verleihen, bei Arndt finden wir gleiches Bestreben; jenem war es in dem Knabenalter mehr um die Uebung der leiblichen Kräfte und der Sinne zu thun und er suchte die Kenntnisse, welche der Zögling in dieser Periode auffassen sollte, mehr durch das Leben, durch die That zu gewähren; ähnliches Bestreben finden wir bei Arndt. Rousseau lieferte weniger ein System pädagogischer Lehren, als daß er Bruchstücke über einzelne wichtige Momente dieser Wissenschaft gab; gleicher Fall findet bei Arndt statt; jener stellte seine Gegenstände mit den lebhaftesten Farben und mit ausgezeichneter Beredsamkeit dar, dieser thut dasselbe; jener hatte bei seinen Lehren mehr die höhern Stände im Auge, dieser ebenfalls. Rousseau beschränkte den Religionsunterricht auf die natürliche Religion, und wollte denselben erst im Jünglingsalter eintreten lassen; Arndt scheint zwar ebenfalls in demselben bloß auf die allgemeinen Wahrheiten sein Auge gerichtet zu haben; aber das Hinausschieben dieses Unterrichts auf die Jünglings=Periode verlangt er nicht. Das

Kind soll vielmehr frühe und überall, wo ihm die Natur in ihren erhabenen Erscheinungen entgegentritt, auf den sie erfüllenden Geist hingewiesen und so das religiöse Gefühl erweckt und belebt werden. Andere Unterschiede zwischen beiden sind; Rousseau wollte seinen Zögling für keinen positiven Zustand vorbereiten, Arndt aber setzte die gegebenen Verhältnisse im öffentlichen Leben nicht außer Augen. Er widerrieth die politische Erziehung, d. i. den Unterricht des Jünglings in der Staatswissenschaft, verlangte aber, daß der junge Mensch in den herrschenden religiösen Kultus mit aller Sorgfalt eingeführt werden sollte. Rousseau sah bei der Erziehung von allen Zuständen, soweit dieselben auf geschichtlicher Basis ruheten, ab und wollte gewissermaßen ein ganz neues Leben begründen; Arndt hielt den historisch positiven Standpunkt fest und wollte nur die Mittel, den Menschen für denselben zu bilden, verändert wissen. Er wollte keinen neuen Staat, keine neue Religions= und Kirchenverfassung begründen, sondern nur durch eine zweckmäßigere Erziehung für Staat nud Kirche die Jugend vorbereiten, um die Glieder beider Anstalten für die gegebenen Formen mit einem besseren Geiste zu erfüllen. Wenn darum Rousseau in der Erziehung alle Auktorität verwarf, so betrachtete diese Arndt als einen Theil des Fundaments, worauf die Erziehung beruhet. Die Erzieher sollten darum auch durch Ruhe und Entfernung aller Leidenschaften aus ihrem Innern ihr Ansehen vor den Kindern zu bewahren suchen. Nach Rousseaus Ideen sollte die innere Bildung rein verstandesmäßig geschehen, Arndt verwirft diesen Weg, indem derselbe der Natur des Knaben zuwider sei. Er liebt das Unbestimmte, Mythische; daher sollen Fabeln und mythische wunderbare Erzählungen das beste Bildungsmittel für den Knaben sein. A r n d t s Vorschriften gehen also mehr auf Bildung des Gemüthes und Pflege des Glaubensvermögens hinaus, Rousseaus Lehren dagegen auf bloße Uebung des Verstandes. Er verwirft die Fabel als Unterrichtsmittel, und von einer Stärkung des Glaubensvermögens kann bei ihm schon deßwegen nicht die Rede sein, weil er den Menschen ohne alles Vorurtheil erzogen wissen will und in der Erziehung alle Auktorität, welche der Erzieher vor dem Zöglinge nöthig hat, verwirft.

Wenn darum Rousseaus Ideen mehr geeignet erscheinen, kluge und raffinirte Verstandesmenschen für das gemein sinnliche Leben zu erziehen, so sind Arndts Vorschriften mehr geschickt, gefühlvolle Glaubensmenschen für das höhere Leben des Gemüths und der Religion zu bilden.

Der Unterschied zwischen den Lehren Arndts und der Philanthropisten ist leicht zu erkennen. Die letzteren suchten das Kind frühe körperlich abzuhärten, indem sie es in eiskaltem Wasser badeten rc.,

ersterer hält dieses Verfahren für naturwidrig. Die Philanthropisten bezweckten frühe geistige Anstrengung, Arndt verwirft dieselbe; jene suchten die Knaben durch Begriffe, durch Aufklärung zu bilden, dieser will eine solche Bildung der Knaben entfernt wissen; jene tendiren Vielwisserei, dieser ist derselben ganz entgegen. Die Philanthropisten suchen mehr durch Sachen zu bilden, und urtheilen gering von der Bildung durch die alten Klassiker; Arndt will reale und ideale Bildung gleichmäßig betrieben wissen und urtheilt mit großer Achtung von der Bildung, welche das Studium der griechischen und lateinischen Klassiker gewährt.

Das Verhältniß der Arndtschen Ansichten zu der Pestalozzischen Methode ist ebenfalls leicht zu erkennen. Pestalozzis Verfahren erscheint Arndt für die kindliche Natur zu künstlich und pedantisch und nur zur Weckung der durch Armuth und äußeres Elend gleichsam erstarrten geistigen Kraft des niedersten Standes geeignet. Seine Ansicht ist in Beziehung auf die Uebung im Anschauen und in der Auffassung der Maaß= und Zahlenverhältnisse mehr eine zwanglose Uebung im freien Leben der Natur. Beide haben aber das mit einander gemein, daß sie die erste Erziehung und Bildung des Kindes mehr in die Hände der liebenden Mutter gelegt wissen wollen.

Das Verhältniß der Arndtschen Ansichten zu den Lehren der neuesten Pädagogen besteht kurz in Folgendem:

Arndt will das Kind mehr auf negative Weise bilden; viele der gegenwärtigen Pädagogen halten eine positive Einwirkung auf dasselbe für durchaus nothwendig; er nimmt alle Triebe des Menschen für gut und glaubt, daß ihre Entwickelung auch nur auf das Gute gerichtet sein werde, wenn die Umgebung gut sei; diese nehmen den Trieb des Menschen mehr auf das Böse gerichtet an und fordern darum auch eine Zügelung und Beschränkung desselben durch die Erziehung; er verwirft die körperlichen Strafen; diese fordern sie.

In Beziehung auf die intellektuelle Bildung findet große Aehnlichkeit zwischen Beiden statt. Arndt will keine vorzeitige geistige Bildung, diese ebenfalls; jener verwirft die Vielwisserei und das systematische Wissen, diese verwerfen ebenfalls beide; jener haßt den Unterricht der Knaben durch Begriffe, bei diesen findet man ähnliche Gesinnung; Arndt legt dem Unterricht durch Fabeln und Mythen einen großen Einfluß auf die gemüthliche Bildung bei, diese gleichfalls; jener will im Knaben den höhern Sinn fürs Wunderbare und Unendliche gepflegt wissen, diese ebenfalls. U. s. w.

Vierthaler
(Franz Michael),

K. K. Regierungsrath und Waisenhaus-Director in Wien, geb. **1758** in Innviertel, ward nach vollendeten Studien als Lehrer angestellt und **1790** vom Fürstbischof zu Salzburg als Director des neu errichteten Schullehrer-Seminars und als Vorsteher der deutschen Schulen dortselbst ernannt. **1803** erhielt er die Stelle eines wirklichen Hofbibliothekars; auch wurde ihm die Aufsicht über sämmtliche Bürger- und Landschulen des Herzogthums übertragen. Sowohl in diesem Amte, als auch in dem eines Waisenhaus-Inspectors hat er sich große Verdienste erworben. **1806**, da Salzburg an Oestreich kam, wurde Vierthaler als Director des großen Waisenhauses nach Wien berufen, wo er **1827** seine segensreiche Laufbahn beschloß. Unter der ziemlich großen Zahl pädagogischer Schriften, welche dieser menschenfreundliche Gelehrte lieferte, heben wir hier seine

Elemente
der
Methodik und Pädagogik
nebst kurzen Erläuterungen derselben.
(Salzburg 1804. 4. Aufl.)

aus. Das Buch enthält, was der Titel besagt. Eine theoretische Begründung der bezeichneten Gegenstände ist darin nicht zu suchen. Die Anfangsgründe halten sich ganz auf praktischem Boden und entsprechen dem Bildungsgrade der Schullehrer vor 50 Jahren. Das Geschäft des Schullehrers wird darin zuerst von seiner didaktischen und dann von seiner pädagogischen Seite ins Auge gefaßt. Eine psychologische Begründung des Unterrichts und eine wissenschaftliche Darstellung seiner Gesetze findet nicht statt. Darum ist auch von einer allgemeinen und speciellen Methodik in dem Buche noch keine Rede. Die Darstellung wendet sich sogleich zu der rein praktischen Seite des Unterrichts und spricht vom Lese- und Schreibunterricht, vom Zeichnen, vom Rechnen, von der Naturkunde und vom Religionsunterrichte.

Von der Verbindung der beiden ersten Gegenstände wird noch nichts gesagt; eben so wenig von der Verbesserung der Lautmethode durch Stephani und Graser; der Verfasser strebt bloß die Buchstabiermethode zu verbessern. In den übrigen Gegenständen findet man schon manche bessere Ansicht angedeutet. Vierthaler wirkt auf Denkrechnen hin; auch schwebt ihm schon der große Einfluß und Nutzen vor Augen, den ein guter Zeichenunterricht für das technische Leben hat; auch er will den Unterricht in der Naturkunde und in der Geschichte vorzüglich des religiösen und moralischen In-

teresses wegen ertheilt wissen. Der Basedow'sche Encyclopädismus erscheint ihm für die Volksschule ungeeignet; auch er spricht schon von: non multa, sed multum im Unterrichte; eben so ist ihm in der Pflichtenlehre und im Religionsunterricht der Eudämonismus zuwider und er will lieber an der Stelle des Cosmopolitismus den Patriotismus sehen.

Er verlangt keinen späten, sondern frühen Religionsunterricht; in Ansehung der Strafen aber huldigt er ganz den Ansichten der Philanthropisten, was bei dem barbarischen Zustand, in welchem die Schulzucht jener Zeit noch war, ganz natürlich erscheint. Denn die Extreme folgen auch auf dem Gebiete der Pädagogik gerne einander.

Das ganze Werk zerfällt in 2 Theile, von denen der 1. die Lehre der Methodologie und Schulerziehung in kurzen Sätzen, der 2. dieselben in ihren Erläuterungen enthält.

In der kurzen Einleitung ist von Schullehrer-Seminarien die Rede.

Sie werden als Dämme gegen unmoralische und unwissende Schullehrer bezeichnet. Wer in so ein Seminarium aufgenommen zu werden wünscht, muß folgende Eigenschaften besitzen:

1) Er sei ein junger Mann untadelhaften Wandels, würdig, Kindern einst Lehrer und Muster zu sein.
2) Er habe die nöthigen Vorkenntnisse und Fähigkeiten. Unmündige am Geist gehören in eine Kinderschule, und nicht in eine Schule für Lehrer.
3) Er habe einen Vorbegriff von der Wichtigkeit des Lehramtes. Menschen, deren Wahlspruch es ist: Spes ultima Ludimagister, werden nie Lehrer, sondern nur pädagogische Handwerker.
4) Er empfehle sich auch schon durch sein Aeußeres. Denn dieses wirkt mächtig, besonders auf Kinder.

Nachdem von der Ordnung, von der Klasseneintheilung und von der Methode etwas Weniges mitgetheilt ist, wird von der Buchstabenkenntniß, vom Buchstabiren, vom Lesen, vom Schreiben, vom Zeichnen und von höhern Gegenständen des Unterrichts gesprochen.

Ueber Lesemethode sagt Vierthaler: „Die einst mit so vielem Nachdruck empfohlene Methode des Herrn Abbts von Felbinger hat weder bei dem Volke, noch bei denkendenden Schulmännern ungetheilten Beifall gefunden. Sie ist zu erkünstelt, und kann, wie die Erfahrung lehrte, zu leicht in Pedantismus und Mechanismus ausarten. Auch die Hofmann'sche Methode getrauen wir uns zum öffentlichen Unterrichte nicht unbedingt zu empfehlen, ob wir

derselben gleich ihren Nutzen beim Privatgebrauche und in einzelnen Fällen nicht absprechen können. Sie setzt im Allgemeinen, wie Gedike's Vorschlag, die Kinder, ohne Buchstaben und Buchstabiren sogleich zum Lesen anzuleiten, zu aufmerksame und geschickte Kinder voraus.

Um die Methode, den Kindern die ersten Elemente beizubringen, machte sich Basedow vorzüglich verdient. Man ahme ihm nach, nur nicht bis zu seinen gebackenen Buchstaben. In unsern Tagen gelang es zwei Männern, nicht bloß die Pädagogen; sondern selbst die Regierungen auf die Wichtigkeit einer guten Methode aufmerksam zu machen; und diese Männer sind Pestalozzi und Olivier. Soviel Kraft indeß der Erstere, so vielen Scharfsinn der Letztere beweiset, so ist doch der Geist, welcher beide beseelt, ungleich höhern Werthes als ihre Methode.

Es gibt allgemeine Grundsätze, welche von allen Methodikern als richtig und wahr anerkannt werden. Nur in der Art, sie zu befolgen, in dem Maaße, welches sie dem einen vor dem andern in der Anwendung zuerkennen, weichen sie von einander ab. Ein denkender Schulmann sucht sich daher mit allen Methoden und Methodikern bekannt zu machen. Er borget von Jedem, was ihm gut und brauchbar scheint, und folget Keinem blindlings. Er denket selbst, wendet an und erfindet.

Vierthalers Ansicht ist diese, daß zuerst die Namen der Vocale vom Kinde aufgefaßt werden sollen; hernach sollen allmählich die Mitlaute vorgeführt und mit der Buchstabenkenntniß sogleich das Buchstabiren und Lesen verbunden werden.

Er verlangt, daß die Schüler in den deutschen Schulen nicht bloß richtig, sondern auch mit Ausdruck lesen sollen. Deßwegen soll die Aufgabe nicht bloß gelesen, sondern auch erklärt werden. Die Lesestücke sollen der Fassungskraft der Schüler angemessen sein.

Vom Schreiben. Dasselbe umfaßt die Kalligraphie, die Orthographie und Grammatik. Vierthaler meint, der Schreibunterricht in den Schulen müsse später begonnen werden, als der Leseunterricht. (Gegenwärtig ist man anderer Ansicht.) Er sagt ferner: „Die Methode, schreiben zu lehren, hat von dem Leseunterricht wenig Unterscheidendes. Die ersten Stufen sind dieselben: man beginnt mit einzelnen Buchstaben, und geht dann zu Wörtern und ganzen Sätzen über. Der Lehrer ist auch hier der erste Schüler. Nicht bloß nach Vorschriften, auch Dictirtes sollen Kinder schreiben, und ihre eigenen Gedanken zu Papier bringen können.

Zur Güte eines Aufsatzes gehört auch die Beobachtung der Orthographie. Bis zur Genauigkeit läßt sichs hierin mit Kindern,

zumal mit denen auf dem Lande, nicht bringen. Wenige Regeln, durch beständige Uebung unterstützt, verwahren sie indeß vor beleidigenden Fehlern. (Die Erfahrung bestätigt dies nicht ganz.)

Verfasser meint, man habe es in Landschulen schon weit gebracht, wenn die Kinder gutes reines Deutsch verstehen. (Man sieht, wie sehr in der Folge die Forderungen sich steigerten.) Wo es hier fehlt; da nützen auch die lehrreichsten Volksschriften nichts. Selbst der Priester, und predigte und lehrte er auch noch so faßlich, rührend und gründlich, nützet wenig, weil er wenig verstanden wird.

In Stadtschulen läßt sich ohne Vergleich mehr, und selbst zum Vergnügen der Kinder leisten, wenn man nur nicht zu mühsam den dornichten Pfad der Grammatik betritt. Denn Grammatik für Kinder, sagte schon Basedow, ist wie Steckenpferd für Männer. Man lehre sie mehr durch Uebung als durch Regeln. Nie müssen letztere abstract und in dunkler Form vorgetragen werden. Man setze den Schüler in den Stand, sich dieselben aus mehreren individuellen Fällen selbst zu abstrahiren. (Hiemit spricht schon Vierthaler das aus, was das neuere Verfahren, z. B. bei Becker, Wurst u. s. w., im Sprachunterricht vorzüglich charakterisirte.) Unter Basedow's praktischen Uebungen, die er zu diesem Behufe vorschlug, sind viele von großer Brauchbarkeit.

Hieran reiht der Verfasser die Lehre, daß man die Schüler zum Verständniß des Kalenders anreihen solle.

(Eine innere Verbindung zwischen diesem und dem vorhergehenden Gegenstand ist nicht vorhanden; er gehört mehr nach unten, wo vom Unterrichte in der Natur ꝛc. die Rede ist.)

In Beziehung auf letzteren Gegenstand macht er es dem Lehrer zur Pflicht:

1) Die in dem Kalender vorkommenden Wörter zu erklären — sie mögen nun historisch oder astrologisch sein; besonders aber
2) die Namen der Zeichen und ihren Ursprung begreiflich darzustellen; und
3) von den Planeten, die in der Sprache der Kalender die Tage und das Jahr beherrschen, auf eine Art zu sprechen, welche die in Rücksicht derselben und ihres Einflusses herrschenden Vorurtheile zerstreue.

Es wäre überhaupt nicht schwer, den Kalender zu höheren Zwecken zu benützen. Auf den Rädern der Zeit, erhebt sich ein denkender und fühlender Mann leicht über die Sterne zu Gott.

Vom Zeichnen. Mit dem Schreiben ist auch das Zeichnen verwandt; ein Geschäft, das für Lehrer und Schüler gleich nützlich ist. Denn nebst dem, daß es Einfluß auf das Schönschreiben hat, und die Kinder zur Ordnung, Reinlichkeit und Genauigkeit gewöhnt, gibt es wohl wenige Künste und Handwerke, die dasselbe nicht als ein nothwendiges Bedürfniß oder doch nützliches Hülfsmittel voraussetzen. Was den Lehrer insbesondere betrifft, so sollte er doch wenigstens mit dem Zirkel und Lineal umzugehen wissen: dies dienet nicht bloß zur Geometrie, sondern auch dazu, um seinen Schülern manchen Gegenstand mehr zu versinnlichen. Denn immer lernet man durch das Auge mehr und leichter, als durch das Ohr. (Man sieht, wie hier die späteren Ansichten von dem genannten Gegenstand schon bestimmt und deutlich sich zu regen begannen.)

Vom Rechnen. Vierthaler schreibt diesem Gegenstande nicht allein auf die Entwickelung der Seelenkräfte großen Einfluß zu, sondern bezieht diesen auch auf häusliche Ordnung und Wohlfahrt, auf Treue und Glauben, auf den ganzen Menschen. „Er drückt sein Bedauern aus, daß der bisherige Rechenunterricht mehr dazu gemacht war, das Denkvermögen zu ersticken, als zu entwickeln. Richtig bemerkt er, daß beim Rechnen, wie beim Schreiben, auch eine Art Mechanismus stattfindet; allein er soll nicht der Zweck selbst, sondern nur Mittel zu demselben sein. Zu praktischen Rechnern muß man die Kinder machen und sie gewöhnen, die allgemeinen Regeln durch eigenes Nachdenken auf einzelne Fälle anzuwenden.

Das Rechnen in unbenannten Zahlen, in Billionen und Trillionen, mit denen viele Rechenmeister ihre Schüler zu plagen pflegen, in Problemen, welche Sphyngen gleichen 2c. ist nichts weiter als Mechanismus, und kann nur höchstens zur Parade dienen. Allein Parade darf weder Zweck des ganzen Unterrichts, noch irgend eines einzelnen Gegenstandes sein. Die Kinder würden da nur zu Puppen und Gecken erwachsen.

Von höheren Gegenständen des Unterrichts.

Physiologie, Physik, Geschichte der Natur und der Welt, Geographie sind, wie Logik, Jurisprudenz, Politik 2c. Wissenschaften für Männer. Es war daher ein ungeheurer Gedanke, sie und die volle Encyclopädie in Kinderschulen einzuführen. Eine einzige jener Wissenschaften beschäftiget oft ihren Liebling das ganze Leben hindurch.

Dessen ungeachtet wächst auch auf den weiten Feldern derselben manche Blume für Kinder. Ich wünschte daher, daß sie für diese auch gepflückt, und ihnen zum Vergnügen dargeboten würde.

Die Kinderschriften sollen vor Allem eine naturhistorische Blumenlese enthalten. Schon die alten Perser hielten es ihrer Sorge werth, die Kinder mit der Naturgeschichte bekannt zu machen. Unbekanntschaft mit der Natur, zumal mit den schädlichen Gewächsen, hat schon viele traurige Folgen gehabt. Der Lehrer soll daher die Aufmerksamkeit der Kinder auf dieselbe leiten, und der stumpfen Gedankenlosigkeit vorbeugen. Fast noch wichtiger muß dem denkenden Lehrer die Natur in moralischer Rücksicht sein. Sie ist die Quelle, aus welcher er die reinsten und wohlfeilsten Freuden schöpft; das Repertorium, aus dem er seine Materialien, den Versinnlichungsstoff, Bilder und Gleichnisse nimmt, um die entfernteren Objecte der Einbildungskraft und dem Verstande seiner kleinen Zuhörer näher zu bringen. Ohne naturhistorische Kentnisse ist selbst guter Religionsunterricht nicht denkbar.

Ebenso verhält es sich mit der Naturlehre. Auch sie bietet uns außer den Vortheilen, die sie für das gemeine Leben gewährt, Waffen gegen den Aberglauben dar; leitet uns zur religiösen Ansicht der Natur, und befördert jene heitere Stimmung und Ruhe der Seele, die das größte Glück des Menschen hienieden ausmacht. Eben die Phänomene, vor deren Anblick der Ungebildete zittert und zagt, erfüllen den gebildeten Menschen mit innigem Vergnügen. Ein herrlicher Lohn, womit die Weisheit ihre Verehrer lohnt!

Geographische und historische Kenntnisse.

Auch das große Haus, in welchem die mancherlei Arten von Menschenfamilien wohnen, soll Kindern nicht ganz fremd sein. Dies erhebt sie zu hohen Begriffen von Gottes Macht und Größe. An Vollständigkeit ist dabei nicht zu denken. Eine Geographie für Kinder darf weder ein ausgemaltes Ganzes, noch ein trockenes Skelet sein. Wer sich der Geographie bloß dazu bedient, das Gedächtniß der Kinder mit einer Reihe unfruchtbarer Namen auszufüllen, mißbraucht dieselbe nur.

Rousseaus Grundsatz: Geh' von der Stadt aus, wo du lebst, vom Landhause des Vaters — (s. 1. Thl. dieses Werkes p. 30 und p. 258) darf beim geographischen Unterricht eben nicht wörtlich befolgt werden. Auch Kinder ziehen oft dem Kleinen das Große vor; Sonne und Mond treffen auf sie stärker, als das Licht, das ihr Kämmerchen erhellt; das Vaterland hat für sie mehr Anziehendes, als das Haus ihres Vaters; die Welt mehr Anziehendes, als ihr Vaterland.

Nicht auf die ganze Erde, sondern auf das Vaterland werde indeß die Aufmerksamkeit der Kinder vorzüglich gelenkt. Sie sollen

keine Romanhelden, keine Robinson Crusoe werden; sondern in dem Lande, wo sie geboren wurden, leben, handeln, glücklich sein. Das Vaterland sei ihnen also ein theurer und heiliger Name.

Kinder hören nichts lieber, als Erzählungen. Mit Aug und Ohren werden sie also an einem Lehrer hangen, der ihnen zu Zeiten etwas Angenehmes und Lehrreiches aus der Geschichte erzählt und vorliest. Er wähle dazu vorzüglich die Geschichte des Vaterlandes.

Die Geschichte des Vaterlandes kann so, wie die Geographie desselben benützt werden, Kindern Liebe zum Vaterlande und zu ihrem Fürsten einzuflößen. Dieser beschränktere Gesichtspunkt macht die Geschichte zugleich interessanter und zugleich wohlthätiger für Kinder. Diese sollen nicht Kosmopoliten, sondern Patrioten werden.*)

Die specielle Geschichte setzt indeß, wie die Chorographie, einige allgemeine Kenntnisse voraus. Ganz darf man also die Geschichte des Menschengeschlechts eben so wenig, als die Geographie überhaupt verbannen; aus beiden müssen doch wenigstens einige Sätze entlehnt werden. Dem Freunde des Vaterlandes liegt auch die Menschheit am Herzen: er ist guter Patriot und guter Mensch zugleich. Kritische Untersuchungen, chronologische Mikrologien, politische Verhältnisse und Alles, was nur dem Freunde der Erudition behagt, gehören für Kinder nicht: wohl aber das Erbauende, das Rührende, das Lehrreiche, Alles, was zur Moralität, zur Nachahmung reizt.

Man braucht dabei aber nicht einem chronologischen Faden zu folgen und nach einer systematischen Form und Ordnung die Geschichte zu behandeln. Die Grade des Lehrreichen in derselben richten sich nach Chronologien und Systemen nicht.

Von der Schulerziehung.

Ein Lehrer der Kinder schränke seine Bemühungen nicht auf den bloßen Unterricht ein, er suche auch in ihren Herzen edle Gesinnungen zu erwecken; in dasselbe den Keim zu schönen Handlungen zu streuen. Aus den Schulen sollen nicht etwa bloß gute Leser, gute Schreiber und Rechner hervorgehen, sondern auch, was ungleich wichtiger ist, gute Menschen. Wer dazu beizutragen wünscht, daß das Reich Gottes auf der Erde sich verbreite, sei selbst ein Bürger

*) Trauet den Kosmopoliten nicht, die weithin in ihren Büchern Pflichten suchen, die sie in ihrer Nähe nicht erfüllen mögen. Mancher Philosoph liebt die Tartaren, um der Liebe seiner Nachbarn überhoben zu sein — so sagte schon Rousseau.

dieses Reiches. Er bessere sich selbst, ehe er andere bessern will. Der Lehrer muß den Aeltern das heilige Wort geben können, daß in der Schule nichts Böses geschieht, er sei also immer der erste in derselben, und verlasse sie während des Unterrichts nie.

Die Kinder sind seines wachenden Auges bedürftig, seines wachenden Auges werth. Er sorge für beständige Beschäftigung aller Kinder jeder Klasse, und betreibe daher den gemeinschaftlichen Unterricht unverdrossen und ununterbrochen. Er bereite sich täglich zum Unterricht vor, und halte den Tag für verloren, an welchem er sich nicht das Zeugniß geben kann, heilsam auf seine Zöglinge gewirkt zu haben.

Die Klage, daß der Schulstand nicht so geachtet werde, als er wohl verdiente, ist schon sehr alt; allein die Klage, daß die Schullehrer nicht das sind, was sie sein sollten, ist es nicht minder. Die Welt ist nicht so tief gesunken, daß sie den Werth der Tugend ganz verkennte. Wer Ehre will, sei ehrenwerth! Der Lehrer stehe nie still! Er mache sein Fach zu seinem beständigen Studium, er denke gerne über sich und seine Pflichten nach. Seine Pflichten kennen, sie lieben und ganz denselben leben, gewährt moralisches Ansehen, womit man sich und seinen Stand veredelt. An Arbeiten, die leeren Stunden des Tages auszufüllen, kann es einem Lehrer nie fehlen. Er bereite sich zu dem bevorstehenden Schulunterricht vor; berichtige seine monatlichen Tabellen; setze sein Tagbuch fort; nähre seinen Geist mit gesunder Lectüre; arbeite an seiner eigenen Vollendung. Wer an seiner eigenen Besserung arbeitet, arbeitet an der Besserung seiner Schule. Mancher Lehrer, dem es an der nöthigen Seelenstimmung und Vorbereitung fehlt, glaubt diesen Mangel dadurch ersetzen zu können, daß er sich seinen Schülern furchtbar macht. Allein Furcht ist ein schlechtes Princip in der Erziehung. Ferne sei es von mir, daß ich jenen empfindsamen Ton empfehlen sollte, der einst in Büchern und in Schulen herrschte. Der Lehrer, der den Kindern immer ihren Willen läßt, mit ihnen tändelt, mit ihrer Hand spielt, sie mit der seinigen spielen läßt, ihnen die Backen streichelt — hat meine ganze Verachtung. Ernst mit Freundlichkeit vermischt, sei der Charakter des Lehrers.

Wer in einer Schule Moralität herstellen will, muß vor Allem für guten intellectuellen Unterricht sorgen. Wer die Menschen bessern will, muß die Menschen kennen. Der Lehrer wisse, wie Isokrates, welche unter seinen Schülern der Zügel und welche des Spornes bedürfen. Er wisse nicht bloß ihre Namen, sondern auch ihre Charaktere auswendig. Um aber zu dieser individuellen Erkenntniß zu gelangen, habe der Lehrer auch für Kleinigkeiten ein Auge; denn Kinder verrathen oft in Kleinigkeiten ihren Charakter.

Die Strafen, welche bisher in den meisten Schulen üblich waren, brachten theils gar keine, theils schädliche Wirkungen hervor. Sie schlugen den Muth der Kinder nieder; machten sie unthätig, menschenscheu, unbrauchbar; oder sie erweckten in ihnen die Rachsucht, und bestimmten sie zu raschen Schritten, die ihnen die schönsten und frohesten Aussichten auf immer raubten. Gerade die schlechtesten aus allen Strafen, die körperlichen, waren von jeher auch die gewöhnlichsten; und unter den körperlichen diejenige, welche ganz dazu gemacht zu sein scheint, die schöne Farbe der Unschuld: die Schamröthe, wegzutilgen, die Jugend physisch und moralisch zu verderben.

Eben so unweise wählte man die Belohnungen. Man reizte die Sinnlichkeit der Kinder, schmeichelte der Eitelkeit, weckte die Habsucht. Es war größtentheils nur ein Zufall, wenn die Schulstrafen und Belohnungen Besserung bewirkten.

Sparsam in Strafen, ist ein vorsichtiger Schulmann es noch mehr mit Belohnungen. Er weiß, wie leicht Kinder verleitet werden können, das Gute zu thun, nicht weil es Pflicht ist, sondern weil es Lohn bringt. Seine Zöglinge sollen keine moralischen Calculanten werden. Mit Maximen des Nutzens und der Ehre zieht man wohl brauchbare, thätige Bürger, aber nicht gute Menschen. Wir glauben, daß schon das dunkle moralische Gefühl den Menschen zur Erfüllung seiner Pflichten bestimmen könne. Wer dieses Gefühl in ihm entwickelt, ihm die Begriffe von Recht und Unrecht habituell macht, ihm seine Pflichten ins Auge rückt: der macht ihn eben so sicher und immer auf eine edlere Art handeln, als derjenige, der ihn die Folgen seiner Handlungen berechnen lehrt.

Von dem Unterrichte der Religion. Religion ist die stärkste Triebfeder der Moralität. Wenn zu jenem dunklen Gefühle, das uns lehrt, was Recht und was Unrecht ist, und uns antreibt, zu thun, was Pflicht ist, auch noch die große Sanction: „So will es Gott“, hinzukommt: so ermannt sich selbst der schwache Mensch, und der störrige beugt sich. Da gehen Kenntnisse in Gesinnungen, Gesinnungen in Handlungen über. Frühe führe man also die Kinder, was auch Rousseau und andere dagegen sagen mögen — zu dieser herrlichen Quelle der Sittlichkeit hin. Frühen Religionsunterricht zählen selbst Philosophen mit unter die Ursachen, welche den Glauben an Gott befördern.

Wenn man Kindern die Wahrheiten der Religion aus dem Grunde vorenthalten will, weil sie dieselben noch nicht überdenken und prüfen können, so fürchte ich, es dürfe gar nie eine Zeit kom-

men, da sie ihnen vorgetragen werden könnten. (Denselben Gedanken finden wir bei Beneke mitgetheilt, s. 1. Thl. dieses Werkes p. 462.) Es gibt Wahrheiten, die der Mann eben so wenig, als das Kind fassen kann, das Kind lieber als der Mann glaubt.

Der Lehrer flöße seinen Kindern Ehrfurcht gegen die Mysterien ein, ohne sie eben mühsam beweisen und versinnlichen zu wollen. Versuche dieser Art mißlingen immer, und würdigen die Mysterien gewöhnlich nur herab. Der wichtigste Gegenstand des Studiums des Lehrers ist das praktische Christenthum, und jener Dogmen, welche vorzüglichen Einfluß auf unsere Handlungen äußern, dergleichen sind: Gottes Dasein, Unsterblichkeit der Seele. Noch immer fehlt es an einem Leitfaden, welcher den Lehrer bei dem Unterrichte der Kinder in der Religion mit Sicherheit und Erfolg leiten könnte. Unsere Katechismen sind zu einem Leitfaden noch weniger brauchbar. Sie enthalten nicht viel mehr, als Gedächtniß-Religion. Allein Gedächtniß-Religion ist noch nicht Christuslehre: man kann darin zum Bewundern geübt — und doch ein Bösewicht sein.

Die Religion ist nicht Sache des Gedächtnisses, auch nicht des Verstandes allein, sondern auch des Herzens. Es nützet wenig, die Artikel des Glaubens und die Beweise alle auswendig zu wissen und Andern aufzählen zu können. Das Christenthum fordert Thäter des Wortes. Wer Andere zu Thätern des Wortes machen will, sei selbst Thäter desselben. Nur in diesem Falle werden seine Worte einen Stachel in der Brust der Kinder zurücklassen. Wer aus dem Herzen spricht, verfehlt den Weg zum Herzen nicht.

Zuletzt ist noch vom Schulgebet die Rede, dann folgen die Erläuterungen der Sätze aus der Methodologie und Pädagogik. Der wesentliche Inhalt ist durch das Vorstehende schon bezeichnet; daher unterbleibt eine weitere Mittheilung aus denselben.

Dinter
(Gustav Friedrich),

geb. am 29. Febr. 1760 zu Borna in Sachsen, kam 1773 auf die Fürstenschule in Grimma, 1779 auf die Universität Leipzig; wurde nachher Hauslehrer, 1787 Pfarrer zu Kitscher bei Borna und legte hier eine Art Seminar an, welches bald Aufsehen erregte und die Veranlassung ward, daß ihm der Oberhofprediger Reinhard die Directorsstelle am Schullehrer-Seminar zu Friedrichstadt bei Dresden übertrug. Nach einer Krankheit, die er als Seminar-Director ausgestanden hat, entschloß er sich 1807, wieder als Prediger aufs Land zu gehen.

Er übernahm die Predigerstelle zu Görnitz bei Borna. Hier legte er wieder eine Bildungsanstalt, und zwar eine Art von Progymnasium an, wozu er sich aus seinen Seminaristen einen Hilfslehrer wählte, den nachherigen Rector Günther in Klein-Dexen. Aber nicht allein durch diese seine Institute, sondern noch weit mehr durch seine Schriften erwarb sich Dinter einen so großen Ruhm, daß er **1816** als Schul- und Consistorialrath nach Königsberg berufen ward. Als solcher richtete er sein Hauptaugenmerk auf Verbesserung des Volksschulwesens, der Schullehrer-Seminarien, des Taubstummenunterrichts und auf das Waisenhaus. Einen Ruf nach Kiel als ordentlicher Professor der Theologie lehnte er ab und erhielt dafür von der Preußischen Regierung eine außerordentliche Professur der Theologie. Auch als akademischer Lehrer war Dinter sehr thätig. Er war in seinem Leben **5**mal krank. Sein Ende aber kam schneller, als man glaubte. Auf einer Revisionsreise **1831** zog er sich im Frühjahr eine Erkältung zu, an welcher er am **29.** Mai gestorben ist.

Unter den vielen Schriften, die er herausgab, heben wir hier folgende aus:

Die vorzüglichsten Regeln

der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer in Bürger- und Landschulen bestimmt. 1. Aufl. 1806. 8. Aufl. 1846.

(Neust. a. d. Orla. Druck und Verlag v. J. K. G. Wagner.)

In diesem Schriftchen wird weder eine Theorie der Erziehungs-, noch eine Theorie der Unterrichtslehre gegeben. Von ersterer wird nur dasjenige kurz berührt, was der Lehrer als Lehrer in der Schule unmittelbar nöthig hat. Wir finden also hier keine Prinzipien der Erziehung aufgestellt; es ist von keinen Entwickelungsperioden und keinen Grundsätzen die Rede, wonach in den verschiedenen Perioden auf den werdenden Menschen eingewirkt werden soll. Nur das wird kurz angegeben, was der Lehrer zu beobachten hat, damit die Gesundheit des Schülers während seines Aufenthalts in der Schule keinen Schaden leidet. Die geistige Bildung des Kindes wird soweit ins Auge gefaßt, als dieselbe durch den Unterricht in der Schule gefördert werden kann. Deswegen wird angegeben, wie das Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögen in derselben zu bilden ist. Das, was hierüber gesagt wird, ist so einfach und populär, daß es von jedem, der den Unterricht in der Volksschule genossen hat, verstanden werden kann. Es schließt jede Art von Gelehrsamkeit aus, weil es als Leitfaden für den Unterricht solcher Zöglinge bestimmt war, die ohne weitere Vorbereitung von der Volksschule in das Seminar aufgenommen worden sind. Als Leitfaden ist es zugleich so kurz gehalten, daß es mehr als Skizze, denn als ausgeführte Lehre des behandelten Gegenstandes erscheint. Wie aber Dinter selbst in demjenigen Gegenstande, der

sich zunächst als Gefühl im Menschen ankündigt, auf Licht und Erkenntniß bringt; so offenbart sich dieses Licht und diese verstandesmäßige Klarheit auch in den übrigen Gegenständen, über die er in diesem Werkchen schreibt. Es eignet sich darum besonders für Anfänger in der Pädagogik, die darin auf eine einfache, klare und verständliche Weise die Grundbegriffe dieser Wissenschaft dargestellt finden. Wenn sie dann, durch dieses Werkchen mit den Fundamenten der Pädagogik bekannt gemacht, eine weitläufigere und gelehrtere Schrift über diesen Gegenstand wählen, so werden sie sich leichter in derselben zurecht finden, als es außerdem geschehen würde.

Manche Lehre, die das vorliegende Buch enthält, stimmt mit den gegenwärtigen Erfahrungen und Ansichten nicht mehr überein. Dinter geht z. B. von der Ansicht aus, daß Lesen und Schreiben getrennt gelehrt werden müssen; gegenwärtig haben die meisten Methodiker die entgegengesetzte Ansicht. In der Religionslehre lehrt er, daß dieselbe bis zur Oberklasse als Moral behandelt werden solle; gegenwärtig fordert man, daß dieselbe schon auf der ersten Stufe als Glaubenslehre zu behandeln sei. In anderen Beziehungen huldigt man aber auch jetzt noch im Wesentlichen denselben Ansichten, welche der Verfasser vor einem halben Jahrhundert ausgesprochen hat. Seinen kurzen methodischen Anweisungen liegt in den verschiedenen Gegenständen derselbe Gang zu Grunde, den neuere Pädagogen vorzeichnen. Er verlangt, wie diese, daß der Unterricht in den Lehrgegenständen nicht bloß materiell bereichere, sondern auch formell bilde; daß die Uebungen im Anschauen zwar nicht vernachlässigt, aber auch nicht so sehr erweitert werden sollen, daß man vor lauter Vorbereitung nicht zur Ausführung gelange; daß das Mittel nicht als Zweck betrachtet und das Wesentliche nicht durchs Unwesentliche vernachlässigt werden solle, u. s. w.

---

1. Kapitel. Vorläufige Bestimmung einiger Begriffe.

Erziehen im weiteren Sinne bezeichnet ein Hinwirken auf Entwickelung und Bildung fremder Kräfte. Die Natur, der Zufall, der Mensch erzieht.

Erziehung im engern Sinne ist der Inbegriff aller Veranstaltungen, die absichtlich zur Entwickelung und Bildung des noch nicht erwachsenen Menschen getroffen werden.

In so ferne die Pädagogik Grundsätze aufstellt, nach welchen der junge Mensch erzogen wird, heißt sie Erziehungswissenschaft; in

so ferne sie Fertigkeiten fordert oder im erziehenden Subjekte zur Fertigkeit gediehen ist, Erziehungskunst. Ein Theil der Erziehung ist der Unterricht. Er ist der Inbegriff alles dessen, was gesagt oder gethan wird, um den Menschen gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. Die Didaktik lehrt uns, nach welchen Grundsätzen und durch welche Mittel wir unterrichten sollen. Methode ist die Art und Weise, auf welche der Erzieher oder der Lehrer seine Absicht zu erreichen sucht; die Methodik zeigt uns, auf welche Art und Weise oder durch welche Methode der Erzieher oder Lehrer seine Absichten erreichen kann und soll. Ein Theil der Methodik ist die Katechetik, die uns lehrt, wie wir die Unerfahrenen durch Frage und Antwort unterrichten sollen. Der Schullehrer muß auch mit den Grundsätzen der Erziehungslehre vertraut sein, weil sein Unterricht kraftbildend sein soll, und der Lehrer als Rathgeber der Aeltern und als eigener Familienvater diese Kenntniß braucht.

2. Kapitel. Zweck der Erziehung.

Der Zweck der Erziehung ist: dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen. Zweckmäßig ist sie nur dann, wenn sie eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen (für die allgemeine und besondere Bestimmung des zu erziehenden Subjekts) bewirkt. Da der Werth des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der höchste und letzte, aber nicht der einzige Zweck der Erziehung. Der speciale Zweck des Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes überhaupt, und Mittheilung der Kenntnisse, welche dem Menschen das Recht- und Gutsein erleichtern, die ihn gesund, brauchbar und zufrieden machen können. Diese Aufklärung kann nie schädlich sein. Kein Licht ohne Wärme; keine Wärme ohne Licht.

3. Kapitel. Eintheilung der Erziehung.

Nachdem Dinter von der häuslichen und öffentlichen Erziehung gesprochen hat, theilt er dieselbe nach den Kräften ein, die durch sie gebildet werden sollen und spricht also von der physischen und geistigen Erziehung und theilt letztere in intellektuale, moralische und ästhetische Erziehung. Er hält aber selbst diese Eintheilung nicht erschöpfend und schneidend genug.

Im 4. Kapitel ist nun von der physischen Erziehung etwas ausführlicher die Rede, indem die Frage beantwortet wird, was der Lehrer für die Gesundheit der Schulkinder thun könne und solle? Um zu erfahren, was man zu thun hat, damit das Kind von seiner Geburt an gesund erhalten werde, wird der Lehrer an Faust, Kollenbusch, Paulitzki, Hufeland, Rosenmüller und Andere gewiesen. Er

soll kranke und außerordentlich verletzte Kinder besuchen und den Aeltern das, was er aus jenen Schriften erfahren hat, mittheilen; er soll sich erbieten, dem Arzte die Krankheit zu beschreiben, wobei er sich hauptsächlich nach Becker und Struve zu richten hat; er soll die Kinder vor dem warnen, was ihrer Gesundheit schädlich ist, und sie mit den vorzüglichsten Regeln der Diätetik bekannt machen; er muß sie auch in der Schule vor Allem bewahren, was ihrer Gesundheit und ihrem Körper schädlich sein könnte. Er kann mit Pensionärs 2c. Uebungen der Sinneswerkzeuge, der Körperkräfte anstellen. (Persische Erziehung nach Xenophon. Gymnastik der Griechen. Guthmuths. Jahn.)

5. Kapitel. Bildung des Erkenntnißvermögens.

Es wird von den einzelnen Kräften gesprochen, die zum Erkenntnißvermögen gehören; eben so von der engen Verbindung, in welcher diese Kräfte stehen; von der ungleichen Stärke, in welcher sie in dem Menschen vorhanden sind und von der Pflicht, die der Erzieher und Lehrer in Beziehung auf diese Ordnung der Natur zu beobachten hat. Er soll das, was die Natur ungleich gemacht hat, nicht gleich zu machen suchen, doch soll er den schwachen Kräften nachzuhelfen suchen und die von Natur stärkeren so leiten, daß sie unschädlich werden, und überhaupt Nichts übertreiben. Mit einer sorgfältigen Bildung dieser Kräfte: Anschauungsvermögen, Aufmerksamkeit, Verstand 2c. sollte eigentlich schon von der Schulzeit begonnen werden. Basedow. Pestalozzi. Wolke. Wärterinnen. Bewahrerinnen. Mütter. Jeder Unterricht sei auf Uebung der Kräfte berechnet; doch thut man wohl, wenn man, besonders im Anfange, eigene Lectionen hält, in denen Uebung der Kraft die Hauptsache und Mittheilung gewisser Kenntnisse bloß Nebenzweck ist. Rochow. Müller. Löhr. Zerrenner. Nissen. Herrmansen.

6. Kapitel. Daß aller Unterricht von Anschauungen ausgehen müsse, war längst bekannt (Basedow. Wolke. Bruns.); neuere Methodiker haben aber die Sache in ein System zu bringen gesucht und alles dahin Gehörige in 3 Kapitel zu ordnen gesucht: Wort, Zahl und Form. Dadurch wurde allerdings viel gewonnen an Gewöhnung der Aufmerksamkeit, an Genauigkeit der Anschauung, an Vorübung zum praktischen Rechnen, an Augenmaß und an Leichtigkeit bei den Geschäften des Künstlers und Handwerkers, und auch an Sittlichkeit. Doch hüte man sich vor Einseitigkeit und Uebertreibung. Darauf folgt eine kurze Anweisung zu solchen Uebungen.

Man gewöhne die Kinder, nicht bloß in einzelnen Worten, sondern in ganzen Sätzen zu antworten. Hat man die Kinder mit

den Hauptklassen der Wörter bekannt gemacht, so ist eine große Manigfaltigkeit der Sprach- und Verstandesübungen eingeleitet. Man gibt Hauptwörter, zu welchen Beiwörter zu finden sind ꝛc.

7. Kapitel. Unterricht im Lesen.

Nach den Grundsätzen einer guten Pädagogik sollte das Kind erst denken lernen, ehe es lesen lernt. Doch darf das Lesen nicht so sehr verspätet werden. Nachdem Dinter die durchaus verwerfliche Leselehrmethode besprochen hat, welches die Buchstabirmethode ist, die in den ältesten Zeiten angewendet wurde, gibt er die Methoden an, unter denen der denkende Lehrer wählen mag. Sie sind:

1) die genealogische, nach welcher die Kinder die Buchstaben nach ihrer Entstehung lernen. Schon während des Erlernens der einzelnen Buchstaben müssen die Kinder sich gewöhnen, leichte Sylben aus dem Kopfe zu buchstabiren. Zwei, drei Buchstaben täglich sind genug. Wenn die einzelnen Buchstaben gelernt sind, geht das Buchstabiren an der Lesemaschine oder Wandtafel leicht von Statten, wenn der Lehrer vom Leichteren zum Schwerern fortschreitet. Während dieser Uebungen lernt das Kind auch Vocale und Consonanten unterscheiden, die Sylben eines Wortes zählen ꝛc.

2) Eine andere Methode fängt mit den Vocalen an und denkt nicht eher an einen Consonanten, bis jene ohne Zaudern gesprochen werden. Dann fügt man in jeder Lehrstunde einen, höchstens zwei Consonanten hinzu, die man gleich mit den Vocalen verbindet. Die verunstalteten Namen: ß, y, ch, sch und ph sollen gleich mit dem wahren Laute bezeichnet werden.

3) Der Verfasser gehört zu denen, welche das Buchstabiren überhaupt verwerfen.

Es folgt nun eine kurze Beschreibung der Stephan'schen Lautir-Methode. (S. 1. Th. d. Grundf. u. Lehren p. 165 u. 214); darauf wird das Eigenthümliche der Olivierschen angegeben; ebenso das der Krugschen (S. 1. Th. d. Grundſ. p. 165). Die Fertigkeit im Lesen wird erst durch vieles Lesen erreicht. Solo-Lesen ist Regel; Chorlesen Nothbehelf in zahlreichen Schulen. Das Nachdenken über den Inhalt darf nicht eher vorherrschen, als bis der Mechanismus der Buchstabenverbindung schon völlig eingeübt ist. Das Kind, das zu zeitig auf den Sinn sieht, will errathen, was kommen könnte, statt zu lesen, was da steht. Der Buchstabe darf den Geist nicht tödten; aber auch der Geist den Buchstaben nicht. Auf Unterscheidungszeichen und Ton muß vom ersten Anfange des Lesens gehalten werden. Der bessere Lehrton wird vorzüglich durch Vorlesen vom Lehrer erzeugt; das Angenehmlesen und die Verstandes- und Geschmacksbil-

bung stehen in stärkerer Verbindung, als man glaubt. Uebungen im Handschriftenlesen sind nicht überflüssig, wie auch das Lesen lateinischer Druck- und Handschriften selbst dem Bauernknaben nicht ganz erlassen werden können.

8. Kapitel. Formenlehre.

Diese ist der Elementarschule nicht wesentlich, kann aber, sorgfältig behandelt, sehr nützlich werden. Sie ist formelles Bildungsmittel, lehrt recht sehen und ist den Kindern sehr angenehm. Bei ihr kommt Alles darauf an, daß das Kind das Gegebene genau anschaue. Man kann sie als Vorbereitung zum Schreiben nnd Zeichnen benützen. In dieser Beziehung ist möglich genaue Nachbildung des Gegebenen aus freier Hand ohne künstliches Werkzeug und mit vollem Bewußtsein der im Geiste zergliederten Form die Hauptsache. Von dieser Seite genommen nützt sie dem künftigen Handwerker am meisten. Man kann sie behandeln als Vorbereitung zur Geometrie; aber das kann nicht wohl in der Elementarschule geschehen. Der Genius der Pädagogik bewahre uns vor Schulen, wo die Kinder die Winkel besser kennen als die Buchstaben und die Rhomben besser als Gott und ihre Pflichten.

9. Kapitel. Unterricht im Schreiben.

Alle Kinder sollen in den öffentlichen Schulen schreiben lernen. Beim Bürger und Landmann soll die Handschrift bloß deutlich und leserlich sein. Die Kalligraphie ist zwar angenehm, muß aber der Orthographie und den eigenen Aufsätzen nachstehen. Kanzlei und Fraktur sind für Menschen dieser Klasse meist unnütze Spielereien. In der öffentlichen Schule kann das Schreiben dem Lesen nicht vorausgehen. (Das ist später als unrichtig dargethan worden.)

Der Anfang im Schreiben soll der Reinlichkeit halber mit Blei- oder Schieferstift auf der Tafel gemacht werden, aber zu lange darf das Kind hier nicht schreiben, weil die Striche auf der Tafel alle gleich ausfallen. (Auch dieses Letztere ist nicht ganz richtig.) Das Kind soll zuerst Haar- und Grundstriche lernen, dann die Buchstaben in genealogischer Ordnung und, der zu bewirkenden Gleichheit halber, zwischen Höhenlinien machen. (Pöhlmann. Tillich.) Bei zusammengesetzten Buchstaben läßt man die Bestandtheile einzeln machen. Wenn man die Kinder zu lange nach Linien oder dem Linienblatte schreiben läßt, so verdirbt man sie fürs alltägliche Leben. Es ist nöthig, daß man wenigstens die Anfangsschüler in den kalligraphischen Uebungen beobachtet. Besser ist's, wenn dem Kinde in seiner Gegenwart seine kalligraphischen Uebungen corrigirt werden. Das Kind in der Volks- und besonders in der Landschule muß ge-

wöhnt werden, groß zu schreiben. Zur Orthographie muß das Rein- und Deutlichsprechen beim Lesen, ingleichen das Kopfbuchstabiren, das Falschanschreiben, die Elementarsprachlehre in (den Verstandesübungen) der Unterklasse Alles vorbereiten, und das zeitige Selbstaufsetzen muß die Dictirübungen vermindern.

Bem. Daß das Falschanschreiben ein Mittel zur Orthographie sei, wird jetzt von den Meisten bezweifelt.

Zu Dictir- und Schreibübungen nimmt man die Materien aus den Nebenvolkskenntnissen, vorzüglich solcher, wo Namen und Zahlen vorkommen; auch Gegenstände aus dem alltäglichen Leben, wo Wörter geschrieben werden müssen, die die Kinder selten gedruckt zu sehen bekommen. Noch besser ists, zu Vorschriften Briefe, Quittungen, Obligationen, Handwerks- und Waschzettel, Haushaltungs-Rechnungen zu wählen. (Vergleiche unten Dr. Anhalt!) Zu Dictirübungen schicken sich am Besten kurze orthographische Regeln, gleich mit dazu passenden Exempeln erläutert. Mit eigenen Aufsätzen muß früher angefangen werden, als es gemeiniglich geschieht.

Bem. Hierin scheint sich die Ansicht auch geändert zu haben.

Materialien sind: Verzeichnisse von Gegenständen Einer Art; Suchen passender Beiwörter und Zeitwörter zu bestimmten Hauptwörtern und umgekehrt; Causal- und Conditionalsätze; Beantwortung vorgeschriebener Fragen; leichte Erzählungen; Beschreibungen; Wiederholung des in der Lehrstunde Gehörten; Aufsetzen der Gedanken über Gegenstände, die im Gesichtskreise der Kinder liegen; Aufsätze von bestimmter Form aus dem alltäglichen Leben; Briefe, zuerst an seines Gleichen, zuletzt an Höhere. Eigene Zusammensetzung ganzer Geschichten aus Substantiven. (Wilmsen. Dolz. Baumgarten.) Die Correktur sollte stets in Gegenwart der Kinder geschehen.

10. Kapitel. Rechnen.

Das Rechnen muß theils als Bildungsmittel der Kraft, theils als Fertigkeit fürs Leben angesehen werden. Daher muß das Kind nichts rechnen, von dem es nicht den Grund einsieht. Doch darf der Mechanismus um der Fertigkeit willen keineswegs vernachlässigt werden. Dinter hält einen gedruckten Leitfaden für ein Bedürfniß der Schüler beim Rechnen; Curtmann und Andere sind entgegengesetzter Ansicht. Kopfrechnen ist von allgemeinerer Nothwendigkeit als Tafelrechnen; doch müssen beide getrennt werden und zwar in wechselseitiger Beziehung.

Schon die kleinen Kinder müssen im Zählen und Verstehen des Zehnersystems, leichten Addiren und Subtrahiren und Zehnerspringen

geübt werden. Das Schwere muß überall durchs Leichte vorbereitet werden. Benannte und unbenannte Aufgaben müssen besonders beim Kopfrechnen mit einander wechseln. Die Demonstrationen geben die eigentlichen Rechenstunden; die Fertigkeit wird eingeübt, während die nicht Rechnenden lesen. In zahlreichen Schulen wählt sich der Lehrer einen der oberen Knaben zum Gehilfen, dem er die Einübung der Fertigkeit bei den Kleinern anvertraut. Ehe eine neue Rechnungsart angefangen wird, müssen jedesmal vermischte Repetitionsexempel gegeben werden. Was über die Rechnungen des alltäglichen Lebens, der Haushaltung, der Oekonomie hinausgeht, gehört nicht als nothwendig in die öffentliche Bürger- und Landschule. Anweisung, Kirch- und Gemeinderechnungen zu fertigen, wozu auch Interesserechnung aller Art erfordert wird, gehört in die öffentliche Schule, und wird am Besten ohne viele Regeln dadurch gegeben, daß der Lehrer die Knaben wirkliche Rechnungen dieser Art machen läßt.

Bem. Ob förmliche Rechnungen solcher Art in der Schule gefertiget werden können, möchte zu bezweifeln sein, da es hiezu nicht nur an der nöthigen Zeit, sondern auch noch an der Kraft der Schüler fehlt, weil der Gegenstand noch zu sehr außer ihrem Erfahrungskreis liegt.

Vorübungen für das Kopfrechnen sind: das Eins und Eins, das Eins von Eins. Jenes aufsteigend bis hundert, dieses absteigend von hundert; Addition in Zehnern, in gemischten Zahlen; Subtraction in Zehnern, in gemischten Zahlen; Multiplication zwei- auch dreistelliger Zahlen mit einfacher; Division von derselben Art; Einübung der Groschen-, Thaler-, Scheffel-, Metzen-Tabellen 2c. Die berechneten Aufgaben müssen bisweilen vorgerechnet und zergliedert werden, bald von den Geübteren, bald von den Schwächeren. Dinter meint jedoch, dies dürfe nicht zu oft geschehen. Ich glaube aber, daß dies, besonders im Anfange der Einübung einer Rechnungsart, recht oft geschehen müsse. Nach seiner Ansicht würden die Anfangsgründe der Algebra und selbst der Geometrie weder zu schwer, noch unnütz sein. In höhern Bürgerschulen sind sie sogar unentbehrlich.

11. Kapitel. Nebenkenntnisse.

Von der Naturgeschichte gehört für das Volk, was in ökonomischer, technologischer und religiöser Hinsicht Wichtigkeit hat, was auf Leben und Gesundheit der Kinder Einfluß haben kann. Gifte, Kenntniß des menschlichen Körpers; das Inländische mehr, als das Ausländische. Einen Vorrath guter Zeichnungen sollte jeder Lehrer in Bürger- und Landschulen besitzen, ein kleines, aber gutes

Herbarium. Die Gelegenheit, die Naturkörper wirklich vorzuzeigen, sollte er nie versäumen. Die Methode kann doppelt sein: entweder man gibt zuerst das Fachwerk, das man allmählich ausfüllt; oder man gibt zuerst aus allen Fächern einzelne Bruchstücke, die man nachher ordnet. In Volksschulen wird mit der Naturgeschichte die Technologie verbunden. Die Lehre vom menschlichen Körper wird am liebsten als Theil der Naturgeschichte behandelt und man knüpft daran sogleich den Unterricht über die Vorzüge und Kräfte der Seele.

Von der Naturlehre gehört als nothwendig in die Volksschule, was den vernünftigen Menschen über die Ursachen der gewöhnlichsten Erscheinungen aufklärt, was den Aberglauben unmittelbar niederschlägt und was der Lehrer als Materialien zur Begründung der Naturreligion zu brauchen denkt. (Sternkunde.)

Für diesen Unterricht sollte der Lehrer wenigstens einen Barometer, einen Thermometer und einen Elektrophor mit einer leidener Flasche besitzen.

Geographie. Aus der mathematischen und physikalischen Erdbeschreibung trage der Lehrer die Hauptbegriffe von der Größe, Gestalt, Beschaffenheit der Erde vor, so weit sie zur Erklärung vorkommender Erscheinungen und Ausdrücke gehören. Aus der politischen Geographie, außer dem allgemeinen Umrisse, hauptsächlich Kenntniß des Vaterlandes, die Zufriedenheit und Vaterlandsliebe befördern kann. Für den künftigen Bürger: Kenntniß der Manufakturen und Fabriken. Vom Auslande durchgängig nur das Summarische. Methode. Die Geographie in Volksschulen fängt am liebsten fragmentarisch an, indem sie gelegentlich einzelne Notizen gibt, die das Interesse für das Ganze erwecken. Dann gibt sie (skeletartig) die summarische Uebersicht des Ganzen, deren Umrisse sie nach und nach entweder gelegentlich, oder absichtlich ordnend und vom Vaterlande ausgehend, ausfüllt. Globus, oder doch Planigloben, Charten von Europa und den übrigen Erdtheilen und dem Vaterlande sind unentbehrliche Hülfsmittel.

Von Staat, Landesgesetzen und Verfassung nur so viel, als nöthig ist, um Liebe des Vaterlandes zu befördern, Verbrechen zu verhüten und willigen Gehorsam zu erzeugen. Das Meiste davon läßt sich im Katechismus an die Gebote anknüpfen.

Rettungsmittel und Feuerlöschanstalten dürfen in keiner wohlgeordneten Schule verschwiegen werde.

Geschichte. Fürs Volk gehören: Summarische Uebersicht, einzelne, das sittliche Gefühl übende Anekdoten, Vergleichung der alten Zeiten und Sitten mit den unsern, Darstellung, wie Alles

nach und nach auf diesen Fuß gekommen ist, auf dem wir jetzt stehen, Geschichte der Cultur, der Religion und der religiösen Meinungen. (Reformationsgeschichte). Ueberall muß die Geschichte des Vaterlandes, seine merkwürdigsten Männer, Veränderungen, Kraftäußerungen vorherrschen. (Delz. Bredow. Tischer.) Methode. Die Geschichte fängt am liebsten bei einzelnen Anekdoten, Zügen, Biographien aus allerlei Zeiten fragmentarisch an; schreitet zur Darstellung einzelner großer Begebenheiten fort und bildet zuletzt einen Umriß des Ganzen, den sie durch vollständigere Erzählungen, wo er's bedarf, ausfüllt, oder wenigstens so festsetzt, daß der Lehrling, was er später liest oder hört, ins Fachwerk richtig zu vertheilen im Stande ist.

Sprache. Es wäre für jeden Menschen bildend, und in so fern heilsam, wenn er eine Sprache, die Muttersprache, systematisch (doch immer ohne Prunk) lernte. Wo es die Zeit verstattet, ist Unterricht in den Regeln, nach denen die deutsche Sprache gesprochen und geschrieben wird, nach grammatischer Ordnung sehr anzurathen. Gut behandelt, wirkt sie ausgezeichnet auf Bildung des Geistes. Verstattet sie es nicht, so wird bloß das, was auffallende Fehler verhütet, in Vorschriften, Correkturen, Verstandesübungen und dergleichen angebracht. (Dolz. Hartung. Baumgarten. Dinters Vorarbeiten.)

Mehrere Zweige der Nebenkenntnisse lassen sich füglich mit einander verbinden. Vieles läßt sich in den Vorschriften und Diktirübungen mittheilen. Kann statt der Bibel ein anderes Lesebuch eingeführt werden, so muß dies hiervon das Nöthigste so enthalten, daß der Lehrer nicht Viel hinzusetzen dürfe. Das Wieviel von diesem Allen bestimmt sich nach Art, Zeit und Umständen. Doch sehe man sich wohl vor, daß das Unentbehrliche dem Entbehrlichen nicht nachstehe. (Junker. Fröbing. Funk. Thieme. Wilmsen. Hempel. Schwabe.)

12. Kapitel. Religionsunterricht.

Für lange Hinausschiebung des Religionsunterrichts ist Dieter nicht, weil sonst leicht falsche Begriffe den wahren zuvorkommen könnten. (S. im Art. Kant diesen Gegenstand.) Die ersten Begriffe des Kindes sollen nur praktisch und nicht widersinnig sein, wenn sie auch mangelhaft und sinnlich sind: die Religion muß auch beim Volke nicht bloß Sache der Empfindung, sondern Angelegenheit des Verstandes und Herzens zugleich sein. Sie ist Volksphilosophie; nicht Sache des dunkeln Gefühls, sondern einer aus Erkenntniß hervorgehenden Gesinnung. So lehrt sie Christus.

Der Religionsunterricht soll nicht der erste Unterricht sein, womit die Schule beginnt; das Kind muß erst für denselben vorbereitet werden und zwar durch Aufregung des Gefühls für Sittlichkeit und Gerechtigkeit; durch die Blicke auf die beständige Verbindung zwischen Ursache und Wirkung; durch das Gefühl menschlicher Ohnmacht, das sich von selbst gern an eine höhere Macht anschmiegt. Dem Religionsunterricht gehen daher in der Unterklasse außer einem Theile der vorhin angeführten allgemeinen Verstandesübungen Gespräche über Pflichten, deren Erfüllung im Kinderkreise liegt, voraus. Er selbst beschränkt sich auf ganz einfache Belehrungen über Gottes Eigenschaften, Schöpfung, Erhaltung, Fortdauer der Seele im Tode. Die Gespräche knüpfen sich an kleine Denksprüche an, die den Kindern wöchentlich einige Male vorgesagt werden. Dinter fragt: ob Gebote in diesen Jahren schon rathsam sind? In der Mittelklasse knüpft sich der ganze Religionsunterricht an biblische Geschichte an. Doch kann auch ein Cursus von biblischen Sprüchen und Versen aus dem Gesangbuche, die auswendig gelernt werden, dazu dienen, das früher vereinzelt Vorgetragene enger zu verbinden. Bis hieher geht durchaus die Moral vor der Glaubenslehre; in der Oberklasse wird der Fall umgekehrt, doch soll nie eine Glaubenslehre ohne Bezug auf Moral, und selten Etwas aus dieser ohne Rücksicht auf jene vorgetragen werden. Alles früher fragmentarisch Gelernte muß sich nun ordnen, binden, zu einem Ganzen bilden, denn auch der Bauer ist Mensch.

Die Lehren, die der natürlichen und geoffenbarten Religion gemein sind, machen bei jedem Religionsunterrichte die Hauptsache aus. Die Lehren der natürlichen Religion sollen mit biblischen Sprüchen nnd Geschichten unterstützt werden. Auch der gemeine Mann muß die Gründe seines Glaubens kennen. Der weise Religionslehrer hat besonders in unsern Tagen darauf zu sehen, daß seinem Kinde auch das Historische der Religion ehrwürdig bleibe, doch so, daß wenn es ihm je zweifelhaft würde (was bei manchen Kindern nicht ganz zu verhüten ist), dennoch die Achtung gegen Pflicht, gestützt auf Glauben an Gott, Jesum und Unsterblichkeit, unbeweglich in ihm dastehe.

Bem. Ich glaube, daß in keinem Kinde Zweifel gegen das Historische der Religion entstehen, wenn dieselben nicht durch die Aeltern und den Lehrer selbst in ihm angeregt werden.

Der Lehrer soll alle Gelegenheiten benützen, die Religion ganz ins alltägliche Leben zu verweben und ihre Gefühle durch sinnliche Eindrücke zu verstärken. (Gestirnter Himmel, Sonne-Auf- und Untergang, Gewitter, Sterbefälle.) Nichts kann auch auf formale

Bildung wirksamer sein, als gut ertheilter Religionsunterricht. Er ergreift Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand, Vernunft, Abstraktions=Vermögen, Sprache, Gefühl fürs Erhabene, moralisches Urtheil und Gefühl, Summa: den ganzen Menschen. Wer ihn verdrängt, versündigt sich an der Nachwelt dreifältig; wer ihn schlecht behandelt, siebenfältig.

Im 13. und 14. und 15. Kapitel ist von der Uebung des Gedächtnisses, von der Behandlung der Einbildungskraft und der Uebung des Sprachvermögens die Rede.

Die Einbildungskraft wird niedergehalten durch sorgfältiges Auflösen und Zergliedern der Begriffe, durch Weckung der Aufmerksamkeit auf Gründe und ihr Gewicht, durch bedächtiges Verweilen bei einem Gegenstande, den man von allen Seiten betrachten läßt, durch Verwebung ernster Betrachtung in die lebhaftesten Erzählungen, durch einen heilsamen, Nichts vernächläßigenden Kleinigkeitsgeist.

Sie wird überspannt durch allzu häufige, besonders allzu romantische Erzählungen, durch Verleumdung der Gegenwart, durch übertriebenes Lob der Vergangenheit, durch allzu sinnliche Schilderungen der Zukunft, besonders der jenseit des Grabes. Jeder allzu leichte, die übrigen Kräfte zu wenig anspannende Unterricht gibt ihr zu viel Spielraum, und veranlaßt ihr Uebergewicht über den Verstand.

16. Kapitel. Bildung des Begehrungsvermögens. Erziehung zur Sittlichkeit.

Sittliche Güte besteht in der Achtung gegen das Gesetz der Pflicht. Sittlichkeit ist das Kind der Freiheit. Was nicht aus der Freitheit kommt, hat keinen moralischen Werth. Gesetzmäßigkeit ist von sittlicher Güte weit unterschieden. Doch pflegt jene bisweilen auf diese vorzubereiten. Zwang gebiert bloß gesetzmäßige Formen. Freundliche und frühzeitige Gewöhnung ist nicht Zwang. Auch Autorität ist nicht Zwang. Gewöhnung zum pünktlichsten Gehorsam, der nicht allemal Auseinandersetzung der Gründe fordert, ist um des Augenblicks und um der Folgen willen nothwendig. Wille läßt sich seiner Natur nach nicht zwingen; doch kann man auf ihn wirken durch das Erkenntniß= und durch das Empfindungsvermögen. Durch jenes: Wenn du das nicht willst, so bist du ein schlechter Mensch, kannst weder dich selbst achten, noch von Vernünftigen Achtung erwarten. (Darstellung der Verpflichtungsgründe.) Wenn du das nicht willst, so verstehst du deinen eigenen Vortheil nicht. (Darstellung der Bewegungsgründe.) Jenes gibt mehr Festigkeit;

dieses mehr Freudigkeit. Durch das Empfindungsvermögen: a) durch religiöse Gefühle; b) durch Achtung gegen die, die das wollen und thun; c) durch Belohnungen und Strafen.

17. Kapitel Folgerungen..

Hier ist vorzüglich von Erweckung und Belebung des sittlichen Gefühls die Rede. Biblische und erdichtete Erzählungen sind hiezu zu benützen. Die Frage: Ist das recht? Billigst du dies? muß oft vorkommen 2c.

Die Gewöhnung ans Gute geschieht auch in der Schule besonders durch Festigkeit der Schulordnung, durch Güte des Schultons, durch Genauigkeit der Schulaufsicht. Sie wird freiwillig, wenn die Kinder fühlen: Dabei befinden wir uns wohl. Belehrungen und Strafen sind desto zweckmäßiger, je nothwendiger sie erscheinen, je weniger Parteilichkeit und Leidenschaft der Lehrer dabei zeigt, je genauer sie schon vor dem Vergehen durchs Gesetz, durch gleichförmige vernünftige Schuldisciplin bestimmt sind, je seltener sie vorkommen. Hierauf wird noch weiter von Lohn und Strafe gesprochen, wobei aber nichts eigenthümlich Merkwürdiges vorkommt, außer vielleicht Folgendem: Der hitzige Lehrer gewöhne sich, das Strafinstrument in der Oberstube aufzuheben, wenigstens zu verschließen, oder als Gesetz festzuhalten, daß Niemand in der Lehrstunde gestraft werden soll, damit er Zeit habe, sich zu sammeln. Der Lehrer vergesse nie, daß er eine doppelte Person ist, Lehrer und Obrigkeit seines kleinen Staates. Als Lehrer straft er nicht. Als Obrigkeit aber ist er allen Mitgliedern seines Staates Schutz und Sicherheit schuldig, und muß, wo Vorstellungen und Gesetze Nichts fruchten, die gemißbrauchte Freiheit durch Zwang und Gewalt einschränken. Von Dingen, die außer der Schule vorgehen, gehört (juristisch genommen) höchstens das Betragen der Kinder auf dem Schulwege vor sein Gericht. Zum Aufseher über das übrige Verhalten der Kinder macht ihn zwar kein obrigkeitliches Gesetz, wohl aber Gewissen und Liebe zu den Kindern. Doch muß ihm hier die Klugheit zeigen, wie weit er gehen oder nicht gehen solle. Nicht alle Aeltern vertragen es. Manche Andere verlangen's sogar.

18. Kapitel. Einzelne Tugenden, die der Schullehrer vorzüglich befördern kann.

Die Tugenden, die der Lehrer schon unter seinen Augen üben lassen kann, sind folgende: 1) Arbeitsamkeit, 2) Reinlichkeit, 3) Verträglichkeit, 4) Höflichkeit, 5) Menschenliebe, 6) Freimüthigkeit und 7) offene Wahrheitsliebe.

Bem. Aus der pädagogischen Heilkunde enthält das Büchlein nichts, weil hiezu der Raum zu beschränkt war.

19. Kapitel. Bildung des Empfindungsvermögen.

Auch in Volksschulen darf die Geschmacksbildung nicht vernachlässigt werden. Sie wird gefördert, wenn man durch Unterredungen den Sinn für die Schönheiten der Natur weckt, wenn man die Schüler bei der Lectüre, auch des Alten und Neuen Testamentes, auf das Erhabene und Schöne aufmerksam macht; sie an sanften, melodischen Gesang gewöhnt; auf Beobachtung des Anstandes hält; bei den Schreibübungen an geschmackvolle Einfalt gewöhnt; in der Schulstube nichts Geschmackwidriges duldet; sie gewöhnt, mit Anstand fröhlich zu sein, wozu gut eingerichtete Jugendfeste und Aufsicht bei willkürlichen Spielen ihm Gelegenheit geben; in Bürgerschulen ist auch der Unterricht im Zeichnen für genannte Absicht unentbehrlich. „Ein Kind, dessen Geschmack gebildet ist, wird schöne Werke der Natur und Kunst achtungsvoll schonen; und vielleicht ist deutscher Zerstörungsgeist größtentheils aus Vernachlässigung der ästhetischen Erziehung entstanden."

In den letzten Kapiteln ist noch von der Einrichtung der Schule, von den Ein= und Abtheilungen der Schüler, vom Lectionsplane, von Schulgesetzen, Schulgebeten, Lehr= und Lesebüchern, vom Schulapparate, von Lehrbedürfnissen und Schultabellen, von den Nebenämtern und Vorgesetzten der Schullehrer die Rede.

Ueber das Lesebuch sagt Dinter: Jede Klasse muß ein Lesebuch haben. Das Lesebuch muß nicht Lehrbuch, sondern stark und so deutlich sein, daß der Lehrer Wenig oder Nichts zur Erklärnng hinzuzusetzen nöthig hat. Der Oberklasse in Landschulen muß es das vortragen, dessen umständliche Behandlung die Zeit verbietet. In Bürgerschulen, wo für jede Klasse ein eigener Lehrer und folglich mehr Zeit vorhanden ist, enthalte es mehr Abwechselung und bilde durch Gespräche, Erzählungen, ernste Betrachtungen und Gedichte den Lehrton. In der Mittelklasse enthalte es die hauptsächlichsten Erzählungen aus der biblischen Geschichte und von Uebrigen nur Bruchstücke, die einen Vorschmack geben. Das Aufsteigen muß sich nach der Schwierigkeit der Wörter richten. In der Unterklasse muß des Lesebuchs Vorzug eine Mannigfaltigkeit von Sylben und ein richtiger Uebergang von Leichtern zum Schwerern sein."

Bezüglich der Nebenämter des Schullehrers, die er als Glöckner, als Küster, als Gemeindeschreiber, als Organist und Kantor und als Gevatterbriefeschreiber und Besteller bekleidet, sagt Dinter: „Scheints auch, als ob manche dieser Geschäfte des Schulmannes unwürdig wären, so entehrt das nicht den Mann, der um des Wichtigen und Schönen willen auch das Geringe und Lästige mit übernimmt, sondern die Verfassung, die es ihm aufbürdet."

Kapitel 22 und 23 wird von den Vorgesetzten des Lehrers und von seinem Verhalten gegen die Gemeinde gehandelt. In letzterer Beziehung werden die Mittel angegeben, wodurch er sich die Achtung der Gemeindeglieder erwerben kann. Dieselben sind: Vermeidung jedes Anscheins von Eigennutz; Vermeidung derjenigen Gesellschaften und Vergnügungen, die der Bürger oder Landmann für unanständig hält; unbiegsame Festigkeit in Sachen des Amtes und der Pflicht; Bescheidenheit, die eben so wenig je die Lehrwürde vergißt, als eigene Ehre, zumal in Kleinigkeiten sucht; daß er sich überall als einsichtsvoller Lehrer, als gerechte und unpartheiische Obrigkeit, als väterlicher Freund der Kinder zeigt; vorsichtige Annäherung an den Landmann, die aber nie in zu große Vertraulichkeit ausarten muß, weßwegen das Schenkenbesuchen und Kartenspielen mit dem Bauer nicht anzurathen ist; Behutsamkeit bei vorzunehmenden Verbesserungen; Fernhaltung vor Einmischung in fremde Angelegenheiten, Prozesse, Ehesachen ꝛc.; Besuche kranker Kinder ꝛc.

Kapitel 24 enthält die Schlußanmerkungen und weist auf die Kenntnisse und Eigenschaften hin, die ein guter Schullehrer haben muß. Hier heißt es: „Der gute Schullehrer muß, außer den dem Katecheten nöthigen Eigenschaften, wo möglich, einen hellsehenden und allenthalben das Praktische ergreifenden Geist, eine unvertilgbare Heiterkeit, die jedoch den gehörigen Ernst bei ernsten Dingen nicht hindert, leichte Gesprächigkeit, echte Popularität, Kinderliebe und Kindersinn, Ruhe im Geiste, Bescheidenheit, Genügsamkeit, Geduld, Verträglichkeit, Arbeitsamkeit, pünktliche Ordnungsliebe besitzen. Das Wichtigste zuletzt: „Es gibt keinen guten Schulmann ohne allumfassende Liebe, ohne tiefes Gefühl des jämmerlichen Zustandes, in dem unser Volk noch schmachtet. — Jesus. — Will er sich in Achtung erhalten, so muß er sich fortbilden. — Zuletzt heißt es noch: „Der einsichtsvolle, redliche und liebreiche Schullehrer lebt ein seliges Leben. Was er entbehrt, ist wenig gegen das, was er genießt. Zwar ringt er mit tausend Schwierigkeiten. Aber zur Zufriedenheit gehört auch Dieß. Zwar gelingt ihm bei Weitem nicht Alles. Aber dieß darf der Mensch in keinem Stande hoffen. Seine Seligkeit ist sein Herz, sein Volk, sein Gott, die Hoffnung einer bessern Nachwelt und einer Aernte jenseits der Urne."

Rudolphi
(Karoline),

wurde in Magdeburg geboren und hatte eine einsame, ja traurige Jugend zu verleben.

Da ihr Vater schon früh starb und seine Familie in zerrütteten häuslichen Verhältnissen hinterließ, so konnte auch von ihrer Mutter auf ihre Bildung nichts verwendet werden.

Erst in ihrem 13. Jahre bekam sie Gelegenheit, auch in andern als in den damals gewöhnlichen Schulbüchern zu lesen, und mit Gellerts und ähnlichen Schriften bekannt zu werden. Ihr poetischer Sinn fand dadurch reichliche Nahrung und die nächste unmittelbare Frucht davon waren ihre Morgenlieder. Großen Einfluß auf sie hatte die Bekanntschaft mit einer Freundin und der Umgang mit deren Kindern, welch letzterer um so interessanter für sie war, da sie schon sehr früh eine große Neigung für solchen Umgang empfand. Da sich eine adelige Frau im Meklenburgischen um sie als Erzieherin ihrer Kinder bewarb, so nahm sie dieses Engagement an, kam glücklich, aber ernst und traurig, an dem Orte ihrer Bestimmung an und trat ihren Beruf mit dem Vorsatze an, demselben alle ihre Kräfte mit dem heiligsten Eifer zu widmen. Obgleich zwischen Vater und Mutter Zwietracht herrschte, so gediehen doch die Kinder unter Carolinens Leitung sichtbar und hingen ihr mit außerordentlicher Liebe an. Nach 5 Jahren verließ sie diesen Aufenthalt und wählte zum neuen Wohnorte das Dorf Trittar unweit Hamburg, in welcher Stadt ihr Bruder, der studirt hatte, sich aufhielt.

Ein schlechtes Bauernhäuschen auf einsamer Haideflur gab hier ihr und ihren Kindern Wohnung; gleichwohl war das Jahr, das sie hier verlebte, eines der schönsten ihres Lebens.

Die schlechte Baulichkeit aber und die unsichere Lage desselben bewogen sie, diesen Aufenthalt mit Billwerder in der Nähe Hamburgs zu vertauschen. Hier trat ihr Bruder als Lehrer des Hauses zu ihr und entschloß sich, nachdem er durch die Uebersetzung der Loke'schen Abhandlung: „Ueber die Erziehung der Jugend" (s. I. Thl. d. W. p. 9.) und die Herausgabe seiner Schrift: „Ueber die häusliche Erziehung" seinen Beruf zur Pädagogik dargethan hatte, dieser sich ganz zu widmen und mit der Schwester gemeinschaftlich zu wirken. Aber er wurde ihr schon 1798 durch den Tod geraubt. An seine Stelle trat später Professor Benzenberg, von dem sie sich jedoch schon nach dritthalb Jahren wieder trennte. Verschiedene äußere und innere Umstände veranlaßten sie auch, nach Heidelberg überzusiedeln. In diesem ihren neuen Aufenthaltsorte schrieb sie das Werk:

Gemälde weiblicher Erziehung.

(Heidelberg. Akademische Verlagsbuchhandlung von C. F. Winter.)

Sie starb 1811 am 2. Ostermorgen.

Bezeichnetes Werk erschien in 1. Auflage 1807, in 2. Auflage 1815 mit einer vom seligen Kirchenrathe Schwarz begleiteten Vorrede. Eine 3. Auflage erfolgte im Jahre 1838.

Die Schrift, aus 2 Theilen bestehend, ist in Briefen an eine Freundin geschrieben und theilt die pädagogischen Lehren der Verfasserin in der fingirten Geschichte eines vornehmen Mädchens, der

Tochter jener Freundin, mit. Dieses Mädchen wird in den ersten Lebensjahren von seiner Mutter, hernach von der Verfasserin mit andern erzogen. Eine zusammenhängende Erziehungslehre ist also hier nicht zu erwarten; sondern die Grundsätze, welche die Verfasserin für die Erziehung der Mädchen als die wichtigsten betrachtete, werden hier gleichsam zerstreut am Faden der Geschichte jenes Mädchens mitgetheilt. Da sie aber alle individuelle persönliche Unterlage haben, so besitzen die Lehren, welche das Buch ertheilt, große Anschaulichkeit, welcher Vorzug noch durch die schöne Darstellung erhöht wird. Manche Materie der pädagogischen Wissenschaft, welche dem Anfänger beim Studium anderer Erziehungswerke dunkel erscheinen, werden hier auf so zweckmäßige Weise veranschaulicht, daß beim Lesen dieser Schrift sich die Unbestimmtheit der Erkenntniß in Bestimmtheit und die Dunkelheit in volle schöne Klarheit und Deutlichkeit verwandelt. Deswegen verdient das Werk nicht allein von allen gebildeten Vätern und Müttern, die sich über das heilige Geschäft der Erziehung näher belehren wollen, sondern insbesondere auch von Pädagogen und Lehrern gelesen und studirt zu werden. Man wird sich für dieses Studium um so mehr belohnt finden, da das Werk so viele schöne Beschreibungen von häuslichen und Familienereignissen und treffliche Schilderungen von Naturschönheiten enthält.

Die Verfasserin hat ihrem Buche ein romanähnliches Gewand gegeben, weil sie wollte, daß es von Frauen gelesen, und zwar gern gelesen werden sollte. Ihre Gemälde glaubt sie nach dem Leben entworfen zu haben; nur sagt sie selbst, sind die Lichter ein wenig heller aufgetragen, die Umrisse ein wenig schwächer, als sie in der Wirklichkett erscheinen, und die Drapperieen ein wenig malerischer geordnet, als sie das Alltagsleben zu werfen pflegt.

Was den Geist der darin mitgetheilten pädagogischen Lehren und Grundsätze betrifft, so ist Folgendes zu sagen: Auch die Verfasserin geht von dem Grundsatze freier Entwickelung von Innen aus. Dem heranwachsenden Menschen soll keine seiner ursprünglichen Beschaffenheit, seinem ursprünglichen Wesen widerstreitende Richtung und Bestimmung von Außen gegeben werden; denn das erzeugt nach ihrer Ansicht nur ein Scheinwesen für wirkliches Wesen. Die Natur des Menschen wird von ihr als ursprünglich gut betrachtet. Sie sagt z. B. im II. Band: „Mein liebes kleines Häuflein, welches mir täglich die Güte der Menschennatur beweiset, und so die Himmlischen uns gnädig blieben, einst zum Beweise dienen wird, wie kräftig auch die weibliche Natur sich zeige, wenn man ihrer freien Entwickelung nicht hindernd oder unterdrückend zuwider arbeitet, sondern ihr vielmehr hülfreich entgegenkommt ꝛc. . . . . . Auch mit deinen Kindern muß es dir ganz nach Wunsch gelingen."

Ueber diese Ansicht unserer Verfasserin sagt Schwarz: „Sie malt die Kinder zu gut, als wären sie aus dem Paradiese gekommen und hätten nur unter den Menschen diese oder jene Unnatur angenommen, die sich aber doch durch weislich berechnete Erziehung wieder auswischen ließe, so daß das ursprünglich reine Naturell in seiner Schönheit dargestellt würde." Und setzt hinzu: „Wäre das so, dann würden die Wünsche eines Platon in seiner Republik und die Vorschläge eines Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation, um eine bessere Menschheit herzustellen, auf dem kürzesten Wege durch die Bildung der Mütter erreicht werden."

Trotz ihrer Ansicht von der Güte der menschlichen Natur verlangt sie doch strengen Gehorsam und zwar zuerst unbedingten blinden Gehorsam vom Kinde. Als Quelle und Mutter dieses Gehorsams betrachtet sie die Liebe des Kindes, erweckt und belebt durch die Liebe der Mutter, der Erzieher. Mit der Liebe soll sich aber auch nach ihrer Lehre der nöthige Ernst verbinden. Als Hauptsumma aller Erziehungslehre gibt sie an: „Lasset eure Kinder Menschen werden, und hindert sie nicht, sondern seit ihnen liebreich förderlich zur besten Erhaltung aller ihrer Anlagen! Ziehet deren keine ungebührlich hervor, und bringet weder ihre Geistes- noch Körperkräfte in Treibhausluft, auf daß alles in reiner Lebensluft gedeihe und sich frisch und kräftig entfalte. Dies gilt für alle Zeiten, alle Stände, wie für jedes Geschlecht." Im vorliegenden Buche suchte sie zu zeigen, wie diese allgemeinen Wahrheiten aufs Individuum angewendet werden können. Die Moral soll der Religion die Bahn öffnen, was aus dem 22. Brief hervorgeht und zwar aus dem gegen das Ende desselben über Mathildens sittliche und religiöse Bildung Gesagten. (S. unten die kurze Darstellung). Dennoch verlangte sie nicht späten Religionsunterricht, wie z. B. Rousseau und Basedow, sondern frühen, wie aus demselben Briefe hervorgeht.

Um das Wahre, Gute und Schöne im Geiste, Sinn und Leben des heranwachsenden Mädchens zu begründen und zu berechtigen, erscheint natürlich auch nach ihrer Lehre das von diesen Ideen getragene und erfüllte Leben der dasselbe umgebenden Personen als erstes wesentliches Mittel.

Deswegen stellte sie sich auch selbst als Muster in allen diesen Beziehungen ihren Zöglingen dar und war so sorgfältig darauf bedacht, daß auch die übrigen Personen, welche sie in ihrem Erziehungsgeschäfte als Gehülfen brauchte, mit einer gewissen sittlichen Vollendung vor den Zöglingen standen. Durch ihre Güte und Liebe wußte sie das Herz aller ihrer Zöglinginnen zu gewinnen, so daß dieselben ihre geheimsten Gedanken und Empfindungen ihr mittheil-

ten. Durch diese Güte und Liebe wußte sie auch die wohlthätigen sanften Gefühle des Mitleids und der Theilnahme in denselben in so hohem Grade zu beleben; durch die einfach geschmackvolle Einrichtung und Dekorirung der Zimmer, worin die Kinder lebten, und der Gärten, in denen sie spielten und sich vergnügten, wußte sie den Geschmack und ästhetischen Sinn der Mädchen trefflich zu bilden und ihm für das ganze Leben eine edle Richtung zu geben. Schwarz sagt: „In der Seele der Künstlerin standen hohe Naturen, Raphaelische Gestalten schwebten oben, vor ihren Füßen spielten unter Blumen Kinder, wie von Albano gemalt. Selbst auf den Feldern und Wiesen und in den Landwirthschaften der Pfarrhäuser sah sie Geßnerische und Vossische Idyllen. In ihrem eigenen Garten wandelte sie unter ihren Blumen, wie unter ihren Mädchen, und unter diesen befand sie sich in ihrem Zimmer wie unter ihren Blumen. Geschmackvoll war ihre Wohnung verziert; auch im Winter blühete und duftete ein Frühling. Rings umher sah man in den einfachen Geräthschaften die reinsten Formen. Da saßen die Jungfrauen in ihrer stillen Beschäftigung. Zuweilen flochten sie Kränze zu einem häuslichen Feste. Schöner aber konnte keins gefeiert werden als der Weihnachtsabend, wenn sich alle, eins das andere, mit ihren niedlichen Gaben, meist Arbeiten ihrer Hände, überraschten. Schön wurden auch in solcher Weise durch kleine Belustigungen die Geburtstage ausgezeichnet."

Auf jede Weise suchte sie durch die Natur und deren Schönheiten das weibliche Gemüth zu bilden und die religiösen Gefühle in denselben zu beleben. Vortrefflich suchte sie der Eitelkeit im heranwachsenden weiblichen Wesen entgegen zu wirken und alle Künste und Fertigkeiten, in denen sie ihre Pensionärs üben ließ, so zu behandeln, daß weder diese noch andere Leidenschaften dadurch geweckt und genährt, sondern daß durch allen Unterricht, den sie denselben selbst ertheilte und ertheilen ließ, die guten Triebe in dem weiblichen Herzen genährt und gefördert würden. Darum werden auch in dem Buche manche treffliche methodische Bemerkungen über die Behandlung der Unterrichtsfächer gefunden. Sie war eine Feindin der kalten Verstandesbildung des weiblichen Geschlechts und sagte: „In dieser Erziehung muß das Herz getroffen werden." Da der in dem Buche beschriebenen Erziehungsweise das künftige Leben von Mädchen höherer Stände zu Grunde liegt, so ist in ihm allerdings Manches enthalten, was in der Erziehung des weiblichen Geschlechts niederer Stände nicht angewendet werden kann; doch das Wesentlichste davon behält seine Gültigkeit auch in dieser Sphäre und ist nicht allein in der weiblichen Erziehung, sondern auch in der männlichen anwendbar.

Dr. Hergang (in s. Hdbch. d. päd. Literatur 1840, S. 32) gibt folgendes Urtheil über das Werk ab: „C. Rudolphi schrieb ihre Gemälde mit edlem Geiste, reinem Sinne und tiefer Gemüthlichkeit; sie sind nach dem Leben entworfen, durch bestimmte Fälle und Beispiele anschaulich gemacht und verrathen nur etwas zu viel Sentimentalität und Idealisirung. Diesterweg (in s. Wegweiser Bd. I, S. 67, 2. Aufl.) urtheilt: „Die Gemälde von der edlen, mit Dichtergeist begabten Caroline Rudolphi sind Idyllen zu vergleichen, die uns die jungfräuliche Reinheit in ihrer edlen Natureinfalt schildern und uns ein Leben vorführen, das den edlen Naturkeim zu der edelsten Knospe und Blüthe entfaltet.“

---

1. Brief. Hier ertheilt die Verfasseren ihrer Freundin über die Ernährung ihres jungen Kindes gute Lehren. Sie bezeichnet es als ein Glück, daß dieselbe ihr Kind selbst ernähren kann, und gibt ihr Winke über die dabei zu befolgende moralische Diät.

Es ist keine Mutterliebe, wenn eine kränkelnde Mutter sich nicht entschließen kann, die Freude des Selbstnährens aufzuopfern, und wenn sie dem zarten Sprößling zumuthet, schon so früh die Plagen des Lebens mit ihr zu theilen. Hernach ist von dem Einflusse die Rede, welche der Mutter Heiterkeit, Ton und Stimme auf den Säugling haben. Das Kind soll zeitig mit einfachen und angenehmen Gegenständen umgeben werden. Das Gemach, worin es ist, soll allmählich erhellet werden, damit die Augen des Kindes nicht leiden; es soll eine mäßige Wärme in demselben herrschen; das Kleine soll nicht an das Schaukelnde gewöhnt werden; nur in krankhaften Zuständen desselben mag man seine Zuflucht zu diesem Mittel nehmen; im gesunden Zustande soll man es nie auf künstliche Weise einschläfern.

2. Brief. Das erste Wohl= oder Uebelbefinden in unserm Leben hat einen großen Einfluß auf dieses. Die Freundin soll ihr Kind gewöhnen, auch zu Gertrud, der Dienerin, gern zu gehen, weil Umstände eintreten können, wo sie nicht immer um das Kind sein kann. Es folgt nun eine Ermahnung, dieselbe zur Stellvertreterin bei ihrem Kinde für den angezeigten Fall vorzubereiten. Man soll das Kind vor zu warmen Betten, warmen Stuben und Speisen bewahren ꝛc.

3. Brief. Das Kind ist nun 6 Monate alt geworden. Wichtig ist, wie das junge rege Leben beschäftigt wird. Daß sich die Mutter mit dem Pestalozzischen Buch der Mütter nicht befreunden

kann, glaubt die Verfasserin gern; Pestalozzi hat es darin nur mit dem *rohen verwahrlosten Landvolk* zu thun. Für solche, deren äsitthetischer Sinn einen hohen Grad von Ausbildung erhalten hat 2c., können seine Vorschriften keine *gesetzliche* Verbindlichkeit haben. Doch Stoff zum Nachsinnen über diese Sache gibt es auch den Gebildeteren. Der Buchstabe tödtet, der Geist aber macht lebendig.

Jeder Gegenstand, worauf sich die Aufmerksamkeit des Kindes zuerst richtet, soll ihm deutlich bekannt werden 2c. Man soll aber die Gegenstände nicht zu schnell wechseln lassen. Die Kinderstuben sollen so einfach decorirt sein als möglich, damit man über die Gegenstände, welche darin sind, mit den Kindern sprechen kann.

4. Brief. An Ida will die Mutter schon Spuren von Eigensinn bemerken. Verfasserin ermahnt sie, zu untersuchen, ob es wirklich Eigensinn, oder vielleicht bloß Unlust ist, die aus dem Schmerze beim Zahnen herkommt? Ist es Eigensiun, dann soll sich die Mutter gegen ihr allzuweiches Gefühl waffnen und nicht eher wieder zärtlich sein, als bis die böse Stunde vorüber ist. Der böse Same muß heraus und frühe ausgejätet werden, ehe er zu viel Kraft gewinnt. Dem Kinde soll nie gegeben werden, wonach es *schreit*, sondern nur, wonach es freundlich äugelt. Man soll nie abschlagen, was man geben darf; man soll die Kinder nicht mit solchen Dingen umgeben, die sie nicht haben sollen. Wollt ihr Begierden in eurer Kinder Seelen pflanzen, so zeigt ihnen nur vieles, das sie nicht haben dürfen.

Die Freundin soll ihr Kind nur mit *schönen* Gegenständen umgeben, *geschmacklose* von ihm entfernen. Sie soll ihr Kind durch passende Beschäftigung vor Langeweile sichern. Will das Kind nach dem Feuer greifen, so rufe: es brennt. Will es dennoch die schöne Flamme greifen, so laß dasselbe ein wenig fühlen, was Brennen heißt. Auf ähnliche Weise verfahre bei Messern, Gabeln, Scheeren 2c.

5. Brief. Ida läuft schon. Sie hat es ohne Laufband, Gängelwagen 2c. bloß durch Kriechen gelernt. Durch Kriechen lernen die Kinder am beßten das Gehen.

6. Brief. Hier ist davon die Rede, wie früh man auf Kinder durch Musik wirken könne. Darum soll die Freundin viel singen, wenn sie Ida bei sich hat. Man soll die Kleinen nicht necken.

Eben so wird die Freundin ermahnt, die Furchtlosigkeit ihres Kindes so lange zu erhalten als möglich. Sie ist eine der höchsten negativen Wohlthaten, die als ein Eigenthum der unbefangenen kindlichen Unwissenheit respectirt werden sollte.

Zuerst soll nur Liebe in der Ida leben, denn diese weckt allein das Göttliche im Menschen. Nachher, ungefähr im 3. Jahre, soll sie auf das Rollen des fernen Donners und anderer für sie schrecklichen Naturerscheinungen aufmerksam gemacht werden. Der heilige Schauer, der sie dann überfällt, wenn sie dabei den Namen Gottes hört, und die Innigkeit, mit welcher sie sich in diesen Momenten an die Mutter anschmiegt, sind ihre erste Religion.

7. Brief. In diesem Briefe ermahnt Verfasserin wiederholt ihre Freundin, mit ihrem Kinde Sinnenübungen anzustellen, und sagt: „wo die Natur freigebig war, da geht freilich alles von selbst, ohne dergleichen besondere Uebungen, von statten. Aber wie reich das Kind mit Feinheit und Schärfe der Sinne begabt sei, das kann man in der frühesten Zeit nicht wissen, wenn man keine Versuche anstellt."

Sie zeigt nun, wie die Freundin solche Versuche zur Uebung ihres Kindes im Sehen, Hören und Fühlen anzustellen hat.

8. Brief. Hier ist davon die Rede, wie wichtig es ist, die Kinder früh an Reinlichkeit zu gewöhnen.

9. Brief. In demselben ist von der Nothwendigkeit des Kindergehorsams die Rede. Selbst bei der Knabenerziehung hält die Verfasserin bis zu einem gewissen Alter unbedingten Gehorsam für nothwendig. Bei Mädchen, deren ganzes Leben nicht bloß Gehorsam gegen die Gesetze des Rechten und Wahren, sondern auch gegen die des Schönen und Schicklichen sein soll, muß er früh zur Natur werden und sich in Gefühl verwandeln, das mit Blitzesschnelle wirkt.

Die Liebe des Kindes muß ihm diesen Gehorsam erleichtern. Man soll der Zeit, wo von Vernunftgründen die Rede sein kann, nicht voreilen. Vor dem zu häufigen Raisonniren mit Kindern kann die Verfasserin nicht stark genug warnen. Wenn es der reifen Geisteskraft eigen ist, überall nach Grund und Ursache zu fragen, so ist Zuversicht zu dem reiferen Verstande und Glaube an das Wort der Guten auch der entschiedenste Zug in dem Charakter der Kindlichkeit. In dem Vater sehe das Kind den Repräsentanten des Wahren; in der Mutter den Inbegriff des Schönen und Guten. An beide soll es unbedingt glauben, so lange bis es selbst die Frucht vom Baume des Erkenntnisses brechen kann. Verfasserin nimmt aber keinen slavischen Gehorsam in Schutz, sondern sagt: „Nur Gehorsam, der aus Liebe und Vertrauen entspringt, heiligt den Menschen und weihet ihn zur Religion, ja er ist selbst schon Religion."

„Ein Haupthinderniß des kindlichen Gehorsams sind gewöhnlich die vielen oft sehr unnöthigen Verbote. Der früheste Unge=

horsam entsteht gewöhnlich aus der Lüsternheit nach dem, was die Erwachsenen vor den Augen der Kinder genießen und ihnen versagen. So lange die Kinder noch am Tage schlafen, lasse man sie früher essen, und während der Mahlzeit ihrer Aeltern schlafen. Sind sie in dem Alter, wo sie das Schlafen am Tage nicht mehr bedürfen, so gewöhne man sie von einer, höchstens zwei Speisen, die dem kindlichen Gaumen angemessen sind, sich hinlänglich zu sättigen. Vor stark gewürzten Speisen soll man die Kinder bewahren.

10. Brief. Die Ortsveränderung pflegt auf die Verstandesentwickelung einen sehr beschleunigenden Eindruck zu haben. Bei kleinen Lustreisen von wenig Meilen soll man daher die Kinder mit sich nehmen; aber nachtheilig für ihre Bildung ist es, wenn man sie von den ersten Lebensjahren an mit auf großen Reisen herumschleppt, wo aller Nutzen des Gesehenen verloren gehen muß, weil die neuen Bilder einander so schnell folgen, daß immer eins das andere aus der Seele verdrängt. Wie soll sich die schöne Häuslichkeit im weiblichen Wesen entwickeln, wenn es früh zum Gasthofleben und was von selbst daraus folgt, zur höchsten Ordnungslosigkeit gewöhnt ist? Hierauf wird die Freundin belehrt, wie sie es machen solle, daß ihr Kind das Französische lernt. Wenn dieses das Deutsche gut und rein spricht, dann soll die Mutter anfangen, ihm selbst alles französisch zu nennen, was es vor sich sieht. Hierauf soll sie ihm Abbildungen von allerlei Gegenständen mit französischer und deutscher Benennung vorlegen, dann die deutschen weglassen; hernach von des Kindes Lieblingsgeschichten in seinen Lesebüchern französische Uebersetzungen machen, diese von ihm recht oft lesen lassen ꝛc.

„Aber deutsch sei die erste Sprache, die es hört, die es lallt, durch die es und für die es seine Sprachorgane entwickelt. Deutsch sei der Sinn, der Charakter, der Geist, der sich ihm aufprägt, und auf welchen die Sprache gewiß keinen unbeträchtlichen Einfluß hat."

11. Brief. Verfasserin sendet ihrer Freundin für Ida, die das 4. Jahr erreicht hat, 2 Puppen, eine kleine Wirthschaft mit allem Zubehör, eine Schachtel mit Rechenpfennigen und eine Schiefertafel nebst Schwamm und Griffel, auch 2 Kleidchen. Sie solle Acht haben, welche von diesen Gegenständen ihr am meisten gefallen. — Darauf folgt eine Anweisung, wie die Freundin mit den Rechenpfennigen ihr Kind im ersten Rechnen üben soll und wie sie demselben den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen ertheilen könne. Den lateinischen Buchstaben gibt sie für den Anfang im Schreiben

den Vorzug. Man soll aber mit dem Lesen der Druckschrift nicht zu sehr eilen, weil es keine Bücher gibt, die ein Kind von 4—6 Jahren versteht, und keine solchen geben kann. Alles, was man der Art für Kinder zusammen gekünstelt hat, läuft auf Erbärmlichkeiten hinaus, wodurch ihnen wohl Worte und Sprachen, aber keine Gedanken zugeführt werden.

12. Brief. Da weder das Kind, noch die Mutter immer zu geistigen Beschäftigungen, nämlich zu den bewußten Verstandesübungen aufgelegt ist, so soll diese ersteres durch weibliche Arbeiten, Stricken, Nähen 2c. gegen lange Weile schützen. Sollte sich in den Arbeiten Flattersinn bemerkbar machen, so soll sie das Kind auf ein Paar Tage zum Nichtsthun verdammen; das wird für ihre Lebhaftigkeit eine empfindliche Strafe sein. Für ein träges Kind wäre dies Strafe der Schildbürger, die den Krebs aus Rache ins Wasser warfen.

Auch das Zeichnen soll bald mit dem Kinde begonnen werden. Die Mutter soll dasselbe nicht zu lange an einer Arbeit haften, seine Lust und Freude nicht an einer Beschäftigung erschöpfen lassen. Man soll das Kind wegen des Gelungenen loben; aber selten und mäßig.

13. Brief. Das Kind soll in seiner Neigung zum Mittheilen ja nicht gehindert werden. Es gibt keinen häßlicheren Anblick, als ein Kind, dem der Eigennutz, die Habsucht und der Geiz angebildet worden. Die Liberalität der Kinder ist wohl noch nichts weiter, als eine schöne Aufwallung; aber eben weil sie eine schöne ist, und zum herrlichen Strahl in der Krone des weiblichen Gemüths werden kann, darum soll sie nicht gestört werden.

Die Freundin wird ermahnt, ihrer Ida eine beständige Gespielin zu geben. Unerläßliche Bedingung ist dabei, daß das zugenommene Kind mit Ida völlig gleich behandelt werde, daß die Freundin kein untergeordnetes, dienendes Wesen neben dieselbe stelle. Schlüßlich ermahnt Verfasserin die Freundin, ihren Woldemar, der 9 Jahre alt ist, nicht länger in dem weichen Klima mütterlicher Pflege und Aufsicht athmen zu lassen, sondern ihm einen würdigen Erzieher zu geben.

14. Brief. Verfasserin beschreibt den jungen Mann, den sie der Freundin zum Erzieher und Lehrer ihres Woldemar gewinnen möchte. Ueber alles, was er spricht, ist er klar; in seinem Tone ist nichts Herrisches und Absprechendes; besonders über deutschen Geist und Deutschlands Geister hört man ihn gern sprechen; er ist musikalisch, Kunstkenner; er haßt alle konventionellen Formen des Umgangs und alle Ansprüche auf Standesvorzüge 2c.

15. Brief. Verfasserin beschreibt das Verhältniß, welches zwischen der Freundin Sohn und dessen Mentor besteht: welche Zuneigung Woldemar gegen diesen gefaßt habe und was aus diesem freundschaftlichen Verhältnisse hervorgehen werde.

16. Brief enthält weitere freudige Nachrichten über das Verhalten Woldemars gegen Verfasserin.

17. Brief. Beschreibung des Benehmens der beiden Kinder nach ihrer Trennung von ihrer Mutter, die ihrem Manne nach Petersburg gefolgt ist, und ihre Kinder Selma, unter welchen Namen sich die Verfasserin vorführt, und dem Freunde derselben, dem vorhin gezeichneten Mentor, Platow genannt, zur Erziehung zurück ließ.

18. Brief. Außer einer Beschreibung, wie die Verfasserin es mit der Schlafordnung Ida's und ihrer Spiel= und Erziehungsgenossin mache, wird zugleich angegeben, daß diese durch Stricken sich wöchentlich Etwas verdienen müssen, das sie von ihrer Erzieherin erhalten und welches Ida zum Almosen für einen verstümmelten Krieger verwendet.

Ueber dieses Wohlthätigkeitsgeschäft verbreitet sich auch der 19. Brief.

Im 20. Brief wird berichtet, wie Verfasserin die Stunden des Tags für ihre Zöglinginnen vertheilt hat; dann wie Idas Naturell und Charakter so verschieden ist von dem ihrer Kammerädin. Ida liebt nur sanfte milde Farbe; Mathilden ist keine Farbe zu grell. Die Verschlossenheit Mathildes läßt sie schwer kennen lernen. Es ist fast zu fürchten, daß sich Neid über Idas Liebenswürdigkeit in dies finster=einsame Gemüth einschleicht. Die Erzieherin hält also um so vorsichtiger beide Kinder gleich und sucht durch Idas zuvorkommende Güte Mathildens Herz zu erweichen, wenn sich die Gelegenheiten dazu natürlich darbieten.

21. Brief. Das Herz Mathildens schließt sich gegen Tante Selma auf, weil sie sah, daß diese es gut mit ihr meinte. Verfasserin sagt: „So muß es gekommen sein, daß ein Mensch sich verpflichten konnte, dem andern sein ganzes Inneres mit allen Gräueln freiwillig aufzuschließen. Solche Gemüther müssen zuerst das Bedürfniß, ja die Nothwendigkeit der Beichte empfunden haben." „Was hätte ein so harmonisches Wesen, wie Ida einst sein muß, zu beichten? Wenn das über seine schöne Natur reflectirt und raisonnirt, wird es eitel."

22. Brief berichtet über einen Besuch bei einem Pfarrer auf dem Lande und beschreibt den wohlthätigen Einfluß desselben auf ihre Zöglinginnen. Durch das von Ida bei ihrem Schlafenlegen

verrichtete Gebet, das der Geistliche von seinem Garten aus hörte, ward ein Gespräch zwischen ihm und Selma über den Mangel religiöser Bildung in der damaligen Zeit veranlaßt. Religiosität und Aberglauben galten fast für eins, und dies wird vom französisch-philosophischen Zeitalter hergeleitet. „Die Philosophie hinterm Rhein hatte ihr Unglaubenssystem nach dem Theile von Deutschland und nach der Hauptstadt verpflanzt, wo sie im lockern Sande ihre leichten Wurzeln am schönsten ausbreiten konnte. Es huldigten große und kleine Geister, heilige und unheilige Gemüther der neuen Gottheit. Das Zeiltalter ward immer leichter und frivoler. Die Apostel des Nichtglaubens erhoben ihre Stimme immer lauter. Die Menschen mit einem glühenden Herzen für das Göttliche zogen sich schweigend zurück. Die junge Generation verwandelte ihr weniges Feuer zur Vertilgung des Glaubens.“

„Der Strom schwoll an und strömte fort. Alles, was nur dem kindlichen Glauben des Herzens ähnlich sah, ward mit weggeschwemmt. Aufklärung war die Losung! Aber welche! Man wollte nur einen Gott anbeten, den man aus der Natur greifen könnte. Man findet ihn auch in der Natur; aber zuerst in der Natur eines heiligen Herzens. Und das Herz war von der Aufklärung durchkältet. Die meiste Religion mochte noch in weiblichen Seelen zu finden sein; aber auch diese ergriff der Strom. Die Männer, die ihn hätten eindämmen können, waren selbst mit fortgerissen. In den Studirstuben lag es voll aufklärender Journale. Aus den Taschen der Geistlichen ragten sie in der Gesellschaft hervor. Wer für einen guten Kopf gelten wollte, ließ sich anwerben, und stimmte in den allgemeinen Chorus.“

Da während des so aufgeklärten Zeitalters das heilige Feuer auch in den Herzen der weiblichen Welt, wenigstens der gebildeten großen Welt erlosch; so freute sich der Pfarrer um so mehr, daß er in Selmas Seele Eigenthümlichkeiten vereint sah, die er so lange schon nur isolirt gefunden hatte, und daß sie ihren Kindern das Heiligste nicht bis zur vollen Reife der Vernunft verschwieg, wo leider die Leidenschaften auch schon reif sind und das Herz, unter ihren Stürmen kämpfend, nicht mehr fähig ist zur Aufnahme dieses Heiligsten. Bei Mathilde sind die unedlen Leidenschaften früh empor gekommen; bei ihr würde die Religion als eine ausländische Pflanze auf unbereitetem Boden nicht wohl haben gedeihen können. Sie ist bei Idas Gebet immer gegenwärtig. Es sind ihr auch wirklich schon früher Ideen von Gott gegeben worden; aber etwas Gegebenes will auch empfangen sein und sie hat sie nicht liebend in sich aufgenommen. So wie ihr Herz sich veredelt, wird ihr auch

das Bedürfniß kommen, aus allen Kräften zu lieben. Was ihr jetzt von Gott gesagt würde, ohne Wunsch und Bedürfniß bei ihr, würde nicht Wurzel fassen können und vielleicht eine entgegengesetzte Wirkung haben von der gewünschten.

23. Brief. Die liebevolle Behandlung Mathildens von Seiten Selmas schließt ihr das Herz immermehr gegen diese auf. Sie theilt ihr mit, daß sie das Geld, welches sie bisher für ihre kleinen Arbeiten erhalten hatte, für ihren Bruder, den Kornett zusammensparte, der wegen leichtsinnigen Betragens ins Gefängniß gekommen war. Die hierüber mit ihr von Selma gepflogene Unterredung ist interessant, doch scheinen die Mittheilungen Mathildens über ihre Jahre zu gehen.

24. Brief. Gertrud, eine Dienerin, geht zu Idas Mutter.

25. Brief. Beschreibung, wie liebevoll Woldemars Geburtstag von den Kindern zu Hause gefeiert wird; dann Schilderung einer schönen Gegend, welche Selma an diesem Tage mit ihnen besuchte.

26. Brief offenbart das weiche liebevolle Herz Idas im Verhältnisse zu dem alten Paul, der kein Geschenk mehr von ihr annehmen wollte, weil er sein Gelübde gebrochen und sich wieder betrunken hatte. Daran knüpft sich eine Unterredung darüber an, daß der Mensch das kann, was er ernstlich will; daß er strafbar wird, wenn er das Bessere erkannt und empfunden hat und es nicht mit ganzer Kraft ergreift.

27. Brief. Die Gesellschaft wird mit einem Gliede vermehrt. Selma will jetzt einen Tanzmeister zu bekommen suchen; aber derselbe muß nicht allein seine Kunst verstehen, er muß sie auch auf die rechte Weise mitzutheilen wissen. „Nicht leichter hören Kinder auf, Kinder zu sein, als beim Tanzunterrichte. Wenn sie da nicht als Kinder behandelt werden, wenn ihre Unschuld und Unbefangenheit da nicht respektirt wird, so verlieren wir oft den Preis der äußersten Sorgfalt von zehn bis zwölf Jahren in wenig Stunden. Es entwickelt da sich nicht nur Eitelkeit, sondern ganz andere Gefühle und Begriffe, von denen wir wollen, daß sie noch Jahre lang schliefen und sie schießen schnell und üppig auf, wie eine Treibhauspflanze.

28. Brief berichtet, daß die Kinder außer dem Klaviere jedes noch ein Instrument lerne und daß Selma auch Verstandes- und Vernunftübungen mit ihnen vornehme.

29. Brief. Freude darüber, daß die Freundin ihren Mann mit 2 Zwillingsmädchen beglückt hat.

30. Brief. Ida will nicht mehr tanzen, weil sie abgerichtete Hunde tanzen sah. Selma gibt ihr nach, ohne zu befürchten, daß sie dadurch Eigensinn erzeuge, und sagt: „Musik und Tanz muß jedem Kind erlassen werden, so lange es einen Widerwillen dagegen hat.“ Selma führt die Kinder das erstemal ins Schauspiel, es war Engels dankbarer Sohn. Sie knüpft daran die Lehre: „Wenn man für Kinder Schauspiele gibt, so muß der Stoff aus ihrer Sphäre sein. Die höhere Kunst, bei der es auf den Stoff wenig ankommt, ist für die höhere Bildung: nur sie kann ihren Werth fühlen. Für das Volk haben unsere Dichter wohl gesorgt, aber für die Kinder ist wenig da; die könnens aber auch am ersten entbehren.“ Das nächste, was die Kinder sehen sollen, ist der Edelknabe.

31. Brief. In demselben ist vom geographischen Unterricht die Rede. Schon auf ihren Spaziergängen und Lustreisen hat Selma die Kinder für denselben vorbereitet. Mit der Länderkunde wird sie später eine Skizze der Geschichte jedes Landes verbinden. Merkwürdige Thatsachen aus der alten und neuen Geschichte erzählt sie ihnen gleichfalls, so oft sie den Wunsch darnach äußern. Bei diesen Vorbereitungen zum eigentlichen Studium muß es aber noch lange bleiben. An einer Weltgeschichte für junge Mädchen fehlt es gänzlich. Die Kinder sollen zuerst das Schöne und Gute erkennen lernen. Kommt die Zeit, wo die Jugend auch die Schattenseite von dem Weltgemälde zu sehen stark genug ist, so werde sie ihr mit dem ganzen elegischen Ernste gezeigt, der der Sache gebührt. Dieser trauernde Ernst soll allmählich den flammenden Enthusiasmus des heiligen Jugendsinnes kühlen. Die Zeit des lächelnden Spottes kommt später; noch später die des geißelnden Satyrs; die der höhnenden Persiflage darf niemals kommen, wenigstens vom deutschen Boden bleibe sie fern! In das weibliche Gemüth soll nie ein Satyr einkehren, selbst der feinste nicht! Auch von Reisebeschreibungen läßt Selma ihre Zöglinginnen wenig lesen. Ueber die Verwandlung des Menschen durch den Tod will sie die Kinder erst dann belehren, wenn sie die Erscheinung der sichtbaren Welt und ihre unendlichen Umwandlungen schon von einem höhern Standpunkte überschauen und des unsichtbaren Unendlichen schon tief in sich selber gewiß geworden.

32. Brief. Das erste Concert, welches Selma mit den Kindern besucht. Sie wird von den Damen der Stadt neugierig umringt, welche die Wunderkinder sehen und sprechen wollten, welche bisher von der eleganten Welt so ferne gehalten worden waren. Ihre Erzieherin hat sie von der Welt des Scheines zurückgehalten und wird es noch ferner thun, bis sie mit dem Sein ein wenig festen Boden unter sich fühlen. Das Concert regte die Kinder noch mehr für Musik auf.

33. Brief. Hier wird von den poetischen Uebungsstunden gesprochen. Verfasserin beschreibt ihr Verfahren dabei und sagt unter Anderm: In der Odyssee und Ilias gibt es nicht wenige Stellen, die der kindliche Geist fassen kann, ohne zu stark exaltirt zu werden. Ein andermal nimmt sie wieder ein Geßnersches Idyllchen. In den eigentlich klassischen Dichtern findet sie viel mehr der Kindheit Angemessenes, als in unsern Kinderpoesieen. Selbst in der Messiade, sagt sie, gibt es Scenen, die ein rein kindliches Kind fassen und in Herz und Sinn aufnehmen kann. Bei dem Liede: Kennst du das Land? erzählte Selma die Geschichte von der armen Mignon und malte ihnen dabei das herrliche Schweizerland mit den lebendigsten Farben, beschrieb ihnen den Gotthard und die Jungfrau, das Schreckhorn, die Furka und das Wetterhorn. Erwähnt wird auch, daß den Kindern von den gewählten oder aufgegebenen Stücken nie alles Unverstandene erklärt wird. Mehrere dunkle Stellen werden ihnen zum eigenen Nachsinnen so dunkel überlassen.

34. Brief. Gespräch zwischen der Verfasserin und dem Pfarrer. Letzterer hielt zuerst eine gute Erziehung fremder Kinder für unmöglich, weil das junge Herz, aus der warmen Familienliebe herausgerissen, nothwendig erkalten und sich gewöhnen müsse, ohne Liebe zu leben. Seine folgende Ueberzeugung, die auch die der Verfasserin ist, besteht darin, daß die Erzieherin, Wittwe oder Jungfrau, das eine oder das andere freiwillig sein und sich mit dem Schicksal völlig abgefunden haben muß und mit freiem Geiste über Leidenschaft, Wunsch und Hoffnung in dieser Rücksicht sich erheben könne. Sie soll dabei auch alles anerkennen, was ihr männliche Hülfe sein kann, alle Verstandeskultur soll vom Mann ausgehen; Eines aber solle sie sich vorbehalten, das ist der unmittelbare Einfluß auf die Entwickelung des eigentlichen Charakters, der Weiblichkeit, des Zartgefühls.

Alle Mädchen, die, unter Knaben von Männern auferzogen wurden, behielten minder oder mehr lebelang etwas Unweibliches an sich. Weiber, unter lauter Weibern aufgewachsen, z. B. in Klöstern, werden von dem weiblichen Kleinigkeitsgeiste bald ganz und gar beherrscht werden, und ihm später hin nie mehr entrinnen; sowie Männer, die lange oder immer ohne den wohlthätigen Einfluß des weiblichen Geschlechts aufwachsen, dafür mit der jämmerlichsten Pedanterei gestraft werden.

35. Brief. Selma geht mit ihren Pensionistinnen auf das Land. Das Ceremoniell des Abschiednehmens veranlaßt zwischen ihr und diesen ein Gespräch über die Höflichkeitsformen u. s. w.

II. Theil.

In den Briefen des II. Theils wird meistens von Reisen gesprochen, welche Selma mit ihren Zöglinginnen oder Woldemar mit seinem Zöglinge rc. macht.

Im 41. Briefe ertheilt Verfasserin ihrer Freundin und deren Manne in Beziehung auf die Erziehung eines jüngeren Kindes, Kathinka, den Rath, daß, weil es so viel Entschiedenes hat, sie dasselbe um so mehr zum Gehorsam anhalten sollen. „Laß sie lieber fürchtend lieben, als eigenwillig widerstreben" sagt Verfasserin. Dabei bemerkt sie, daß noch keine allgemeinen praktischen Erziehungsregeln aufgestellt wurden, welche auf jedes Kind anwendbar wären. Das Allgemeine aufs Individuum anwendbar zu machen, ist die Aufgabe des Erziehers. Hier spricht die Verfasserin auch von den Schwierigkeiten, welche die Erziehung bei stark ausgeprägten und bei allzuweichen überzarten Naturen hat. „Nicht selten, sagt sie, wird durch Mißverstand des Erziehers der Eigensinn auf die Schwäche gepfropft, wo man Selbstständigkeit zu impfen gedachte; oder es wird auch aus übergroßer Freude an der Zartheit eine völlig willenlose Schwäche in der zarteren Natur erzielet."

Wenn also Kathinka z. B. des Morgens erklärte: Kathinka will heute nicht gewaschen sein, wie sie es schon anfängt, was ist da zu thun? Vielleicht nichts weiter, als daß sie die Mutter zum Gutenmorgen nicht küssen darf. Reicht das nicht hin, so darf sie nicht frühstücken; wollte sie auch das verschmerzen, so bleibt sie auf der Schlafkammer und darf nicht mit hinunter gehen rc. „Kathinka ist ein herrliches Geschöpf. O laß ja nicht die Anlagen zu einer großen Seele in Selbstsucht und Uebermuth verwildernd ausarten! Sie liebt dich jetzt schon feurig, an diesem Bande leite sie, doch hüte dich vor der Weise der Mütter, die den Eigenwillen einer starken Kindesseele und die Kraft eines großen Gemüths durch die Gewalt der Rührung brechen wollen. Ein lebhaftes schlaues Kind kommt der pädagogischen Kunst hier bald auf die Spur und achtet bald nicht mehr, wenn die Mutter es oft mit den Worten zu zügeln meint: „Du betrübst deine Mutter, mein Kind, wenn du das thust." Nichts ist hier wirksam, als die Stimme des ruhigen Ernstes; der kann kein Kind widerstreben, das nicht schon sehr verderbt ist."

Die späteren Briefe berichten von einer Reise, welche die Erzieherin mit ihren Zöglinginnen in die Schweiz vornimmt. Sie enthalten viel Poetisches: Gedichte, schöne Schilderungen von Gegenden und anderen Naturgegenständen, auch aus dem häuslichen Leben und dabei mitunter pädagogische Reflexionen.

Im 72. Br. ist vom Ehrtriebe die Rede, nämlich ob man denselben reizen oder gar nicht bei der Erziehung gebrauchen dürfe? Es heißt: „Aller Heroismus des männlichen Muthes nährt sich an dieser Quelle. Ohne diesen Stachel kann ich mir keine Kriegsthaten, keine Verläugnung der Lebenslust, noch anderer mächtiger Naturtriebe denken. Wo also in irgend einem Staate des Mannes einziger Beruf Krieg wäre, da müßte dieser Trieb in dem Knaben schon angefacht und durch alles, was man mit ihm thut, genährt und gestärkt werden.

Aber es gibt kein Sparta und keine Spartaner mehr und der Mensch soll vorab Mensch werden, ehe er Krieger wird. Des Menschen Bestimmung ist die Tugend. Diese aber ist die Richtung der gesammten Kraft zu dem, was der Gott in uns unbedingt fordert und um sein selbst willen fordert. Deßhalb kann von der Ehrliebe (auch bei Männern) nicht mehr als von der ersten einzigen Quelle der Tugend die Rede sein.“

„Aus ihr kann nur das hervorgehen, worüber die Menge Richter ist, und das allein ist ihr Werk.“

„Was ist aber von der Ehrbegierde zu halten, als Mittel zur Erzielung des Edlen und Schönen im Weibe? Kann sie die Blüthen der Weiblichkeit belebend anhauchen? Soll diese Blüthe sich vor den Augen der beifallgebenden Welt entfalten? Oder soll sie ganz im Schatten frommer Häuslichkeit ihren stillen Lebenstag beginnen und enden? Wenn sie das soll, so kann bei ihr von der Ehre nie als etwas Positivem geredet werden.

Gefallen soll das rein weibliche Weib, mißfallen darf es nimmer; soll aber ihr Streben nach dem Schönen nicht mit heiligen Herzen zum Schönen, als dem Strebenswerthen gerichtet werden? Macht die Erziehung des Weibes das Schöne zum Mittel und das Gefallen zum letzten Zweck: — dann ist freilich die stachelnde, spornende Eitelkeit die einzige Bonne, die wir erziehen lassen sollen; sie wird es am Besten ausführen.“

„Ein gar anderer Hebel im weiblichen Herzen ist der Wunsch nach Liebe. Der kann nicht früh genug angehaucht, nicht zart genug gepflegt werden im weiblichen Gemüthe. Die erste Richtung im Kinde nimmt er zur Mutter. O Mütter! ihr könnt alles durch ihn — durch ihn leitet ihr euer Kind, wohin ihr wollt. Laßt es euch recht lieben. Reine Liebe allein schon ist höchster Zweck, ist das höchste Schöne und gibt es außer ihr noch etwas Schönes, sie ist der Weg dazu — sie führt, wohin eiteles Streben zu gefallen unmöglich führen kann, sie erschafft, sie wirkt, was keine andere Kraft wirken mag.“

Die Briefe schließen mit den Worten: „Wer auch nur in einer Seele das Göttliche hervorgerufen und zu Leben und That entzündet hat, dessen Verschwinden aus den blühenden Auen des Lebens ist kein wirkliches Sterben, und was er der Erde läßt, ist mehr als sie ihm gegeben oder vergelten konnte."

Gleim

(Betty):

Erziehung und Unterricht

des weiblichen Geschlechts.

Ein Buch für Aeltern und Erzieher.

(Leipzig, bei G. J. Görschen. 1810.)

Der Endzweck dieser Schrift geht auf Bewirkung einer gründlichen und allseitigen weiblichen Geistesbildung. Es wird das Wesen dieser Bildung auseinandergesetzt; es werden die Einwürfe widerlegt, die man gegen diese Bildung vorbringt und die Folgen beschrieben, welche eine gründliche und allseitige Geistesbildung des Weibes in dem Verhältnisse desselben als Ehegattin, Mutter und Hausfrau hat. Verfasserin lehrt, daß das Frauenzimmer zunächst für den Zweck der Humanität und mittelst derselben für die Verhältnisse als Gattin, Mutter und Hausfrau zu erziehen sei und auch eine Erwerbsbildung empfangen müsse, um sich, wenn es unverheirathet bleibt, selbst erhalten zu können. Um für dieses Alles eine gründliche Unterlage zu gewinnen, so geht Verfasserin, wie andere systematische Pädagogen, von der Betrachtung der menschlichen Natur aus, weiset die Bestimmung des Menschen nach, stellt den Begriff der Erziehung auf und spricht von der leiblichen und geistigen Erziehung.

Indem sie das Wesen einer jeden dieser Erziehungszweige nachweist und die Abweichungen beschreibt, welche darin vorkommen können, fordert sie die Cultur der intellektuellen, ästhetischen und moralisch religiösen Bildung für Alle in gewissem Grade, auch für das Volk und für das weibliche Geschlecht und nimmt dieselbe für beide letztere gegen diejenigen in Schutz, welche sowohl das erstere als das zweite in Unwissenheit erhalten oder denselben nur eine gewisse mechanische Bildung ertheilen wollen. Die Darstellung dieser Gegenstände füllet den 1. Theil, welcher die Erziehungslehre ist; der 2. Theil beschäftigt sich mit dem Unterrichte. Hier werden die

Gegenstände für die körperliche und geistige Cultur, und zwar in ersterer Beziehung der Unterricht und die Uebungen in der Gymnastik, in letzterer Beziehung die Lehrgegenstände der intellektuellen, der ästhetischen, der moralischen und religiösen Bildung und diejenigen, welche zur Erwerbsbildung für das weibliche Geschlecht dienen, besprochen. Den Schluß macht die Darstellung der besseren weiblichen Bildung als Bedingung eines bessern weiblichen Geschlechts und die Aufführung der Anstalten, welche zur Erzielung einer bessern weiblichen Erziehung gehören.

Dieses Alles wird in einer sehr gefälligen Form, in fließender, bündiger Sprache dargestellt, so daß das ganze Buch mit gleich hohem Interesse vom Anfang bis zum Ende gelesen wird. Verfasserin zeigt sich durch und durch als Meisterin ihres Stoffes, stellt Alles mit Klarheit und Bestimmtheit dar, hält sich von speculativen und methaphisischen Erörterungen fern, zeigt überall einen praktischen für das Gute erwärmten Verstand, ein reines Gemüth, ein tiefes Gefühl und einen gläubigen echtreligiösen Sinn. In Uebereinstimmung mit der Lehre der Kirche betrachtet sie die menschliche Natur durch den Sündenfall verderbt und findet in Christo allein das Mittel, die gefallene Menschheit wieder aufzurichten; sie verlanget frühe Pflege des gläubigen Sinnes im Kinde, eine ernste mit Liebe gepaarte Erziehung, Gehorsam des Kindes als erste Bedingung aller Erziehung, eine harmonische Bildung aller Seelenkräfte und Modifikation der Einwirkungen nach der Individualität der Zöglinge.

Das Buch verdient von Allen, welchen an der Vervollkommnung und Beglückung des menschlichen Geschlechts gelegen ist, gelesen zu werden.

Erster Theil.

Von der Erziehung und Bildung überhaupt. Begriff, Zweck, Hauptrichtung, Nothwendigkeit für jedes Menschenindividuum.

Von der Erziehung und Bildung der Frauen insbesondere in Hinsicht auf ihre menschliche, weibliche und bürgerliche Bestimmung.

Die Menschen sind nicht das, was sie sein sollen; die Welt liegt im Argen; dennoch darf der bessere Mensch die Hoffnung auf den Sieg des Guten nicht sinken lassen.

Die Erziehung ist das Senfkorn, aus dem der Stamm eines neuen Geschlechtes erwachsen kann. Was aber ist Erziehung? Erziehung ist Erregung, Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen, in und zu einem harmonischen Einklange und für einen gemeinschaftlichen Zweck.

Im weitern Sinn erzieht alles an den Menschen, was nur irgend auf ihn einzuwirken vermag. Erziehung im engern Sinne ist hingegen die nach Vernunftprincipien gedachte und mit Vernunft ausgeführte Erregung, Entwicklung und Bildung aller Kräfte des Menschen. Nur mit Erziehung in dieser Bedeutung haben wir es hier zu thun.

Vergleiche damit die Erklärungen von Niemeyer, Schwarz, Denzel rc. im 1. Theil dieses Werkes!

Der Mensch kann unter allen Geschöpfen der Erde erzogen werden, weil er unendlich perfectibel ist. Die Erziehung kann dem Menschen nichts geben, was er nicht schon in der Anlage besitzt; aber das Angelegte muß erregt, entwickelt, gebildet werden.

Alle Erziehung muß von der Kenntniß des Menschen und von der Beantwortung der 3 Fragen ausgehen: Was war der Mensch ursprünglich? Was ist er gegenwärtig? Und was soll er werden? Hieraus wird sich sogleich der Zweck der Erziehung ergeben. Ursprünglich war der Mensch unschuldig und rein, er wollte nur das Gute und kannte die Sünde nicht. Aber nicht lange verharrte er in diesem glückseligen Zustand. Er sank in den Staub, in die Knechtschaft der Sünde herab. Aber wir sollen nicht immer auf dieser Stufe der Erniedrigung stehen bleiben. Eingedenk unserer himmlischen Abkunft sollen wir dem Rufe folgen: Ihr sollt heilig sein, wie euer Vater im Himmel heilig ist. Zweck der Erziehung ist hiernach: Bildung zur vollendeten idealen Menschheit; Wiederherstellung des getrübten und entweihten Gottesbildes zu seiner ursprünglichen Herrlichkeit.

Die Erziehung befaßt mehr den Inhalt der gesammten Entwicklung der Kraft, die Bildung mehr das Formale derselben. Bildung ist nicht der Besitz eines Aggregats von Kenntnissen; denn nicht die extensive Größe des Geistes hat Werth, sondern die intensive; nicht der Grad, sondern die Art des Verstandes; Bildung ist eine freie, selbständige, allseitig harmonische Gestaltung oder Gestalt seiner selbst und seines Lebens, und die daraus hervorgehende Richtung des Geistes und Gemüths, welche das Mannichfaltige zur Einheit bringt, das Getheilte zur Totalität verbindet, und in allem Wechsel und Wandel der Erscheinungen nur auf das Eine, Unveränderliche und Ewige sieht.

Bildung ist innerer Wohllaut, und Wohllaut in allem Thun und Treiben; reines Gefallen an jedem Trefflichen und Großen; innige Sympathie mit allem Schönen, Wahren und Guten. Gebildet ist nur der zu nennen, der in sich zur Einheit uud zu einem bestimmten Streben, zu einem festen Willen gekommen ist, dessen Wissen und Können in ihm eine höhere Ansicht des Lebens und des Lebenszweckes hervorgebracht hat.

Die Verfasserin spricht nun von der physischen und dann von der psychischen Erziehung.

Da sie in der einen Geisteskraft 3 Hauptzweige unterscheidet: das Erkenntnißvermögen, das Gefühlsvermögen und das Begehrungsvermögen; so theilt sie auch die geistige Kultur in intellectuelle, ästhetische und moralisch religiöse ein. Das Erkenntnißvermögen muß auf das Wahre, das Gefühls- und Anschauungsvermögen auf das Schöne, das Begehrungsvermögen auf das Gute und Heilige gerichtet werden. Sie widerlegt dann die Behauptung, die Erleuchtung des Verstandes sei mehr schädlich als heilsam.

Sie sagt, durch diese Behauptungen werde der Mensch dem Thier gleich gestellt; sie stritten mit der menschlichen Natur, denn diese sei zu unendlicher Perfektibilität bestimmt. Durch die Nichtausbildung des Erkenntnißvermögens wird sich auch das Gefühls- und Anschauungsvermögen nicht auf das Schöne, das Begehrungsvermögen nicht auf das Gute richten.

In der Ausbildung des Erkenntnißvermögens liege eine richtige Stütze der Moralität und des Geschmacks. Sie setzt dies sehr gut auseinander, indem sie sagt: „Wird der, der auf dem sonnenhellen Wege der Weisheit wandelt, sich zu den finster verschlungenen Pfaden des Lasters wenden? Wird er, der von Erkenntniß zu Erkenntniß steigt, den sinnlichen Lüsten, den thierischen Trieben sich Preis geben? Der das Edle, das Schöne geschaut hat, wird der dem Gemeinen anhangen? Der in sich eine Welt findet, größer und herrlicher, als die äußere, wird der ein Sklave sein der Dinge, die ihn umgeben? Nein, nein! der wahrhaft Weise ist auch immer der wahrhaft Gute und Große.“ U. s. w.

In dem Stande der Rohheit betrachtet sich der Mensch als der Mittelpunkt der Welt und der Egoismus kennt keine Grenzen; die Geisteskultur führt den Menschen nicht allein zur innern, sondern auch zur äußern Freiheit und macht den Menschen positiv glücklich. Aus jenen Behauptungen spricht der Egoismus, welcher Andere bloß als Mittel und als Maschinen für niedere Zwecke gebrauchen will. Die ächte allseitige intellectuelle Kultur ist also nicht zu fürchten, aber die falsche. Sie kann falsch werden, wenn man die nothwendigen Entwickelungsgesetze außer Acht läßt: Urtheile und Ideen verlangt vor den Begriffen, und Begriffe vor der Anschauung, und wenn sie in eine Halbwisserei und Halbgebildetheit gesetzt wird; denn dadurch wird Oberflächlichkeit, Anmassung und Aufgeblasenheit erzeugt. Unverhältnißmäßig ist die intellectuelle Kultur, die eine oder einige Geistesvermögen ganz ungeübt läßt, oder sie bildet auf Kosten der übrigen, oder welche bloß auf einen einzigen Zweck

beschränkt ist, oder nicht mit der ästhetischen, moralischen Hand in Hand geht. Durch Letzteres werden die Verstandeshelden erzeugt, von denen das Schlimmste zu erwarten ist. „Keinen höhern Zweck des Lebens kennend, als ihr persönliches Wohlsein, ihren Ruhm, ihre Größe, benutzen sie Alles, was diese fördern kann, spielen mit dem Erhabensten, treten das Heiligste mit Füssen, achten kein Mittel zu schlecht und zu gemein, das nicht zu ihren Zwecken gut genug wäre u. s. w. Das, das sind die reinen Verstandesmenschen. Läßt sich wohl etwas Furchtbareres und Verabscheuungswürdigeres denken? Es gibt also wirklich reelle Gefahren in Ansehung der Erleuchtung des Verstandes, dies ist unwidersprechlich. Aber der Mißbrauch kann den rechten Gebrauch nicht aufheben, und von diesem ist hier nur die Rede."

Darauf wird die Bildung des Gefühls, die Kultur des Schönheitssinnes besprochen. Sie besteht darin, daß den Menschen ein Auge werde, alles Schöne und Erhabene in der Natur, in der Menschengestalt und in den Werken der Kunst zu schauen, zu fühlen und zu erkennen. Die ästhetische Bildung entbindet den Menschen von der Rohheit, erhebt ihn in die Welt der Ideen, führt ihn zur Verabscheuung des Schlechten, Gemeinen und Unreinen in sich, in die Arme der Moralität. Trefflich setzt sie dieses Alles auseinander und man wird dadurch unwillkürlich an die Abhandlung Schillers: Ueber den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten erinnert. Dabei macht sie auch auf die möglichen Abweichungen von dem rechten Wege aufmerksam. Eine solche ist die, wenn man den Künstler höher stellt als den Menschen und über der ästhetischen Bildung die intellectuelle, moralische und religiöse vernachlässigt.

Auf ähnliche Weise spricht sie über moralische und religiöse Bildung. So wie des Künstlers Aufgabe darin besteht, das in sich mit Freiheit geborne Ideal des Schönen an einem äußerlichen Stoffe zu versinnlichen, so lösen sich bei dem Religiösen alle Ideale in Eins auf, in die Urschönheit, in das Urideal, das wir Gott nennen. In dessen Anschauen seelig, kann es ihm zwar nicht einfallen, es außer sich darzustellen, aber er strebt ein Nachbildner des Göttlichen zu werden, dadurch, daß er das Bild der Gottheit in sich selbst darzustellen sucht. Ursprünglich war es den Menschen natürlich, sich zu Gott zu halten, wie es der Blume natürlich ist, von selbst sich nach dem Lichte zu wenden; aber sie fielen ab von der heiligen Liebe, wandten sich weg von der ersten Quelle alles Schönen und Guten und dadurch schwand auch der Trieb zum Guten hienieden.

Der Mensch, dem Sittlichkeit und Religion fehlt, ist noch nicht zur Humanität gekommen. Sittlichkeit ist Herrschaft über die

Begierde, freie Unterwerfung des innern und äußern Lebens unter das Gesetz. Sittlichkeit, Heiligkeit kann nur aus dem religiösen Sinne hervorgehen. Welchen Platz der Religiöse auf der Erde auch einnehme, wie klein, wie unbedeutend derselbe auch sei, er wird ihn adeln durch die Art, wie er ihn ausfüllt, er wird sich eines bessern werth zeigen. Der Fromme sucht überhaupt stets und ganz das Ideal reiner Sittlichkeit zu verwirklichen, und es ist seines Herzens innigste Sehnsucht, endlich einmal dahin zu kommen, daß er tadellos und unsträflich erfunden werde, vor einem strengen und durchaus unpartheiischen Richterstuhl. Allein es verdient besonders hervorgehoben zu werden, daß er, ungleich dem bloß Sittlichen, ganz vorzüglich trachtet nach jenen Tugenden, welche die schwersten und höchsten von allen, aber der Kern und die Krone jeder innern Größe und Herrlichkeit sind, und deren ganzer tiefverborgener Werth nur von Wenigen recht erkannt und empfunden wird: Wahrheit, Demuth, Selbstvergessenheit. Er macht sich immer mehr los von aller wohlgefälligen Beschauung seiner, von der satten leicht befriedigten Genügsamkeit mit seinem innern Zustande, von jeder gröbern oder feinern Vergötterung seiner Person. U. s. w.

Sowie es aber eine falsche intellektuelle und ästhetische Bildung gibt, so gibt es auch eine falsche religiöse.

Die erste Abweichung von dem richtigen Wege findet da statt, wo man bemüht ist, die Religion von der Sittlichkeit zu trennen und entweder diese, oder jene entbehrlich glaubt. Ein anderer Irrthum ist da vorhanden, wo man das, was zwar an sich, als Mittel sehr heilsam ist, zum Zwecke macht, wo man die Religion in einzelne Andachtsübungen setzt, dagegen aber im Leben und Wandel wenig Moralität und Religion zeigt. Eine falsche Richtung ist es auch, wenn sie sich zu viel äußerlich, d. h. ohne Noth in Worten ausspricht.

Schön und wahr sagt die Verfasserin: „Die Religion ist eine Himmelsblume, zu zart, als daß sie das Betasten rauher und unreiner Hände ertragen, als daß sie nicht erblassen und welk werden sollte, vor dem profanen Blicke unheiliger Augen. Sie gedeiht am Besten in den einsamen Schatten, in der ruhigen Verborgenheit einer gesammelten und ernsten Seele, in der frommen Abgeschiedenheit eines Gemüths, das einer tiefsinnigen und großartigen Liebe, eines lebendigen und vollkräftigen Glaubens, einer muthigen ewig frischen Hoffnung fähig ist; denn sie ist selbst Glauben, Hoffnung und Liebe, oder hat doch ihr eigentliches Wesen in dieser göttlichen und stets auf das Göttliche gerichteten Trinität."

Ein Zeichen der unächten Religiosität ist ferner das intolerante Richten über den Glauben anderer und die Bekehrungs- und Verfolgungssucht &c.

Das Wesen der ächten Geisteskultur besteht in dem richtigen Verhältniß der intellektuellen, ästhetischen und moralisch=religiösen Bildung. Auf diese Bildung haben alle Menschen Anspruch, auch das Weib.

Jedes Kind, das Mädchen ist, soll also werden, erstlich: Mensch; zweitens: Weib; drittens: Erdenbürger.

I. Mensch. Verfasserin führt die Einwendungen vor, die man gegen die intellektuelle und ästhetische Bildung des zweiten Geschlechtes erhoben hat, und fertigt dieselbe durch folgende 2 Gründe ab:

1) Alle Menschen sollen intellektuell, ästhetisch, moralisch und religiös gebildet werden; alle Frauen sind Menschen; folglich müssen auch sie intellektuell, moralisch, ästhetisch und religiös gebildet werden.

2) Die moralische und religiöse Bildung ist dem Weibe zugestanden; es ist aber unmöglich, diese zu vollenden, ohne die intellektuelle und ästhetische; folglich kann auch das Weib der intellektuellen und ästhetischen Cultur nicht entbehren. Unter der Geistesbildung, welche Verfasserin für das weibliche Geschlecht tendirt, versteht sie keine gelehrte, sondern nur eine gründliche, keine einseitige, sondern eine allseitige, eine solche die nach einem bestimmten Plan mit der Bildung des Herzens und Willens innigst verbunden ist ꝛc.

Sie beleuchtet hierauf noch besonders die Befürchtung, daß durch die intellektuelle Bildung die Weiblichkeit des Weibes verloren gehen könne.

Hierüber äußert sie sich so: „Das Wort Weiblichkeit ist ein vieldeutiger Name, ein Wort, bei dem man sich mancherlei denkt. Gewöhnlich versteht man darunter nichts anders, als weibliche, verzärtelte Schwäche, Eitelkeit, Gefallsucht, Alltäglichkeit, überhaupt ein charakterloses, unbedeutendes Wesen. Dann kann man aber auch darunter verstehen und versteht richtig darunter, die Summe derjenigen Eigenschaften, welche die Individualität des Weibes ausmachen und begründen. Der Mann hat seinen eigenen Geschlechtscharakter und das Weib den seinigen; beide aber vereinen sich in dem Gattungscharakter und sind in diesem nicht weiter unterschieden. Soll nun die Ausbildung des Gattungscharakters, zu der auch ganz nothwendig Entfaltung, Uebung und Pflege der Denkkraft gehört, der Ausbildung des Geschlechtscharakters aufgeopfert werden? Das sei ferne!

Die intellektuelle Cultur gefährdet die Weiblichkeit nicht, so wie man nie wird darthun können, daß in der Bildung einer

Kraft zugleich auch die Nothwendigkeit der Zerstörung anderer Kräfte liege. Da, wo ein Vermögen in dem Menschen so zur Uebermacht wird, daß es feindlich gegen die andern wirkt, ist nicht die vorzügliche Stärke dieses Vermögens daran schuld, sondern die unverhältnißmäßige Vernachlässigung und Schwäche der übrigen. Wo die Weiblichkeit verloren geht, soll man nicht schließen, das intellektuelle Vermögen sei zu vollendet ausgebildet, sondern nur, die übrigen Anlagen seien in der Entwicklung zu sehr zurückgeblieben. Auch diesen Einwurf: die Cultur verhindere bei dem Weibe eine treue Pflichterfüllung überhaupt, weil die Neigungen dabei ihre Rechnung nicht finden, widerlegt sie, indem sie sagt, dieser Vorwurf trifft bloß die einseitige Cultur, paßt aber auf keine Frau, die zugleich sittlich und religiös gebildet ist. Sie fährt dann fort: „Haben denn etwa die uncultivirten Frauen keine Neigungen zu opfern? Wollen sie etwa nur das, was sie sollen? Leisten sie etwa Alles, was man von ihnen fordern kann? Oder sind nicht vielmehr die Eitelkeit, der Luxus, der Genußdurst Neigungen, die weit schwerere Opfer kosten möchten, als die Cultur des Geistes?"

Auch den Vorwurf, daß die Bildung bei dem Weibe die Erfüllung der Berufspflichten als Gattin verhindere, stellt sie in seiner Nichtigkeit dar, und sagt darüber unter Anderm: „Die Cultur, die den Blick und die Sehnsucht auf das Ganze, das Allgemeine richtet, die in das Reich der Ideen einführt, schwächt die Ansprüche der Eigenliebe; tödtet die unedlen Neigungen ꝛc. Wenn schon die cultivirte Frau den uncultivirten Mann glücklich zu machen geeignet ist, was wird es nicht erst sein, wenn zwei Gebildete sich für den Weg durchs Leben die Hand reichen? Was kann einem Verein fehlen, wo die Geister Eins sind, Eins suchen, Eins wollen, Eins lieben; wo der Eine an dem Andern täglich neue noch nicht gekannte Reize des Geistes und Herzens entdeckt, täglich neue Veranlassungen zu immer reinerer Werthschätzung und Liebe? Kein Tag geht vorbei, ohne dem Dienst der Wahrheit, der Pflicht und Tugend geweiht, ohne nicht durch eine gute Handlung bezeichnet zu sein. Kein Jahr wird geendigt, ohne daß man sich nicht das Zeugniß geben könne, gewonnen zu haben in der gegenseitigen Achtung und Liebe der Seelen, in Einsicht und Erkenntniß der Wahrheit, in der Uebung des Guten, in Geduld, Hoffnung, Glauben, in der Richtung des Gemüths auf das Ewige, und in dem wandellosen Anschauen zum Höchsten. So verstreicht das ganze Leben, eine ununterbrochene Reihe guter Thaten, eine unablässige Aufmunterung zu der innern Vervollkommnung und Vollendung, ein heiliger Vorabend, an dem zwei verschwisterte Seelen würdig sich vorbereiten und schmücken auf einen festlichen Tag."

Verfasserin zeigt dann auch, wie die Moralität der Männer gewinnen würde, wenn die Mädchen eine sorgfältige Erziehung in Ansehung ihrer geistigen Entwicklung genößen. Wie mancher Mann gerieth dadurch in schlechte Gesellschaften und auf den Weg des Lasters, weil die Frau geistig ungebildet war!

Auf ähnliche Weise widerlegt sie auch die Anklage, daß Geisteskultur das Weib verhindere, eine gute Mutter zu sein.

Eine Frau ohne Cultur muß auch bei dem besten Willen Fehler und Mißgriffe in der Erziehung der Kinder thun; nur eine allseitig gebildete Frau kann sich am besten zur Erzieherin eignen. Auch auf die erwachsenen Kinder muß eine gebildete Mutter den wohlthätigsten Einfluß üben, wie die merkwürdigsten Beispiele beweisen. „Mädchen brachten ihren Müttern, nicht aus Furcht, nicht aus Zwang, sondern aus Glauben an die mütterliche Einsicht, aus der innigsten Werthschätzung, aus Liebe, die schwersten Opfer. Jünglinge, lebendig und feurig, auf der Universität allen Lockungen zur Sünde hingegeben, erhielten sich unschuldig und rein, weil das Bild der theuern, hochverehrten Mutter sie überall wie ein schützender rettender Genius umschwebte; weil sie den Gedanken nicht ertragen konnten, ihre beglückende Achtung, ihre so süße Liebe zu verlieren; beschändet mit geflecktem Gewissen und mit einem niedergeschlagenen, verwirrten Auge wieder vor ihr zu erscheinen. So gingen sie unter tausend Gefahren umher, angethan mit dem Schilde der Mutterehrfurcht, der Mutterliebe, und standhaft widerstehend jeder Versuchung; endlich völlig gestählt, und nicht mehr vom Bösen versucht. So brachten sie der Mutter eine reine keusche Seele zurück und durften ihr freudig dankend entgegen rufen: „Du rettetest, Du!"

Noch mehr! „Fast alle große Männer haben nicht sowohl vorzügliche Väter, als vielmehr verständige und gefühlvolle, freisinnige und hochherzige, kurz ausgezeichnete Mütter gehabt; sie haben dieß innig empfunden und oft gestanden, daß sie das Meiste, von dem was sie geworden wären, ihren Müttern zu verdanken hätten; sie haben diese dafür bis in ihr spätestes Alter gesegnet."

Auch den Einwurf, daß die Geisteskultur das Weib verhindere, eine gute Hausfrau zu sein, widerlegt sie. Sie zeigt, daß es meistens Frauen von innerer Leerheit sind, die gern außer dem Hause Kurzweil und Vergnügen suchen, daß aber eine gebildete Frau diese Leere und Langweile in ihrem Hause nicht fühle, sondern ihre Stunden im häuslichen Kreise auf nützliche und für sie und die Ihrigen erfreuliche Weise zu verleben wisse u. s. w.

Zuletzt richtet die Verfasserin die Aufmerksamkeit des Lesers noch auf eines hin, was bei der bisher herrschenden Ansicht fast gar nicht in Erwägung gezogen ist. Sie sagt: „Nicht alle Frauenzimmer heirathen, ein großer Theil derselben geht, ohne je eingetreten zu sein in die Verhältnisse einer Gattin, Mutter und Hausfrau, allein den Weg durchs Leben. Wenn nun des Weibes einzige, erste und letzte, oder doch die wichtigste Bestimmung die der Gattin, Mutter und Hausfrau ist, wenn nicht jedes weibliche Wesen auch noch als Mensch einen Werth und eine Bestimmung hat, wahrlich, so sind alle unverheiratheten Mädchen die unnützesten, die elendesten, die bedauernswürdigsten Geschöpfe; sie sind zu einem Zweck erschaffen, den sie doch niemals erreichen sollen; sie sind dazu einzig und allein dazu erzogen und das Leben geht vorüber, ohne daß sie in die Lage kommen, den Weg, den man ihnen so eigenmächtig angewiesen, für den allein man sie so lange ausgerüstet hat, je betreten zu können. Ist das nicht widersprechend und lächerlich zugleich? Ja, widersprechend, aber nicht lächerlich, sondern vielmehr sehr ernsthaft, sehr traurig, denn Tausende sind ein Opfer dieses Wahns gefallen; Tausende sind in dem Unmuth über eine ganz verfehlte Bestimmung in voller Untüchtigkeit und Unthätigkeit trostlos zu Grunde gegangen; haben ein Leben hingeschleppt, das kein Leben ist, das nur dem Regen und Bewegen eines Automats gleicht; ein Leben, geweiht der Leerheit, der Langenweile, oft sündiger Thorheit, oft beklagenswerther Armseligkeit; bezeichnet von vergeblichen Wünschen, von immer getäuschten Erwartungen und geschmückt von keiner erhebenden Aussicht, von keiner hehren heiligen Hoffnung. So sind sie endlich geschieden, wie sie gelebt hatten; unvermißt, unbeklagt, ohne auf Erden auch nur eine Spur hinter sich zu lassen."

Daraus folgt, daß nicht die Vollendung des Geschlechtscharakters, sondern die des Gattungscharakters des Menschen letzte höchste Bestimmung ist. Das Weib soll also vor Allem zur Humanität, d. h. intellektuell ästhetisch, moralisch und religiös gebildet werden, zugleich aber auch für den möglichen Wirkungskreis einer Gattin, Mutter und Hausfrau. In dieser schönen Vereinigung der endlichen und ewigen Berufsbildung wird der Mensch in dem Weibe und das Weib in dem Menschen herausgebildet.

Das Weib soll II. als Weib gebildet werden.

Darunter ist befaßt: Ausbildung der Geschlechtsindividualität und Vorbereitung für die mögliche Erfüllung der Pflichten in dem Berufe der Gattin, Mutter und Hausfrau.

Es werden die Unterschiede zwischen der männlichen und weiblichen Individualität angegeben. Die letztere offenbart sich in einer

größern Feinheit und Zartheit der ganzen Organisation, in einer lebhafteren Reizbarkeit des Gefühls; einer größern Lebendigkeit der Empfindung und einem höhern Schwunge der Phantasie. In Ansehung des intellektuellen Vermögens steht das Weib dem Manne an intensiver Stärke des Geistes wohl gleich, aber nicht an extensiver.

„Das Perfectibelste ist immer auch das Corruptibelste; in dem Schönheitssinne des Weibes liegen seine zwei gefährlichsten Klippen: Eitelkeit und Gefallsucht. Diese sind das radikale Böse der Weiber, aus dem fast alle andern Untugenden sich herleiten lassen. Was das Begehrungsvermögen betrifft, so ist das Weib von Natur weniger sinnlich als der Mann, wenigstens nicht so roher und grober Ausschweifungen fähig, als dieser. Es ist der Anlage nach reiner und keuscher und dem Guten und Göttlichen näher verwandt. Das Weib hat ferner mehr Kraft im Dulden, Ausharren, Entbehren; der Mann mehr im Thun und Wirken. Es ist gewiß: das weibliche Geschlecht ist einer unendlichen Vervollkommnung und einer wahren vielbedeutenden Größe fähig; aber seit Jahrtausenden unterliegend dem Rechte des physisch Stärkern, mehr noch dem Vorurtheile, als sei das Weib nur des Mannes wegen da, ist in ihm Vieles unterdrückt und geknickt, Vieles unerkannt und unbemerkt zu Grunde gegangen."

Eine ernste Geistesbildung knüpft den Mann inniger an seine Gattin. Das gebildete Weib besitzt Freisinnigkeit, Zartheit, Takt und Delicatesse im Umgang, Unterhaltungs- und Umgangstalent 2c. Das Alles aber würde noch wenig sein, wenn Religion fehlte. Die Deutschen haben ein schönes bedeutungsvolles Wort, die Summa aller Achtungs- und Liebenswürdigkeit an einer Frau zu bezeichnen; es heißt: Holdseligkeit. Das goldene Zeitalter, welches von jeher begeisterte Menschen gehofft und erträumt haben, kann nur durch Bildung besserer Mütter herbeigeführt werden; denn, wer kann bleibender wirken als die Mutter auf ihr Kind? Was du bist, o du, die du den heiligen Mutternamen führest, das wird einst mehr oder weniger dein Kind sein. Wie sehr nur eine geistig-sittlich und religiös gebildete Mutter zur wahren Kindererziehung geeignet ist, setzt die Verfasserin trefflich auseinander und schließt diese Darstellung mit der Forderung, daß daher ein ganz anderer Weg der Mädchenerziehung betreten werden muß, als der bisherige war.

Daß auch die Pflichten der Hausfrau noch lange nicht so erfüllt werden, wie sie erfüllt werden könnten und sollten, davon ist die Ursache der Mangel der Geistesbildung des weiblichen Geschlechts. Eine musterhafte Hausfrau muß einen gebildeten Verstand haben;

sie muß Bekanntschaft mit den Dingen besitzen, die zur Führung eines Haushaltens gehören. Damit muß sich die Weisheit in der Wirthschaft verbinden. Jene Durchsicht des Einzelnen und Besondern bis in das kleinste Detail und jene Uebersicht des Ganzen und Großen, jene Kunst des vernünftigen Gebens und Nehmens, jene willige Uebernahme auch selbst unangenehmer und beschwerlicher Geschäfte, gutes Beispiel in allem Thun und Treiben, das Alles wird nur durch eine allseitige Geistesbildung bewirkt werden. Das Mädchen soll also 1) gebildet werden als Mensch und zum Menschen; 2) als Weib und zum Weibe, d. i. für den möglichen Beruf einer Gattin, Mutter und Hausfrau. Allein es muß noch ein Drittes hinzukommen, wenn es sich einst in seinem Dasein völlig beruhigt und froh und glücklich fühlen soll.

Dieses III. ist, daß man den Mädchen, wie den Knaben, eine Erwerbsbildung ertheile; denn nicht alle Frauenzimmer treten in das eheliche Verhältniß. Was wird unter diesen Umständen aus dem Mädchen und Weibe, das kein Vermögen besitzt und auch nichts kann und versteht, womit es sich durch die Welt helfen könnte? Geschäfte und Erwerbsarten, die ein unverheirathetes Frauenzimmer zu den seinigen machen kann, sind: der ehrwürdige Stand einer Erzieherin, einer Lehrerin, einer Kinderwärterin, einer Haushälterin, einer Krankenwärterin. Außer dem gibt Virtuosität in irgend einer Wissenschaft oder Kunst, z. B. in der Musik, Malerei rc. und Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten, im Nähen, Stricken, in feiner Stickerei, im Verfertigen von Kleidern, Blumen, Putz — Stoff und Gelegenheit genug, um etwas davon als ein Erwerbsmittel zu benutzen. Möge man doch recht tief fühlen, welche Wohlthat man dem Weibe erzeigt, wenn man demselben, außer seiner allgemeinen Bildung zur Humanität und theils durch dieselbe, eine Erwerbs- und Berufsbildung gibt, wie die so eben angegebenen.

Eine reiche Quelle des Elends, besonders auch des Elends unglücklicher Ehen, wird dann verstopft werden, das Weib wird nicht nur weiser und besser, es wird auch genügsamer, heiterer, glücklicher sein; es wird dann manchen Genuß in sich finden, den es jetzt vergebens außer sich sucht, es wird sich innerlich erhoben fühlen, wenn das Schicksal ihm auch manche äußere Erhebungen versagt.

Von den Erziehungsmitteln.

Unter Erziehungsmittel versteht man dasjenige, was man anwenden muß, um den Zweck der Erziehung zu erreichen.

A. Erziehungsmittel für die Entwicklung des physischen Vermögens.

Hier wird von der vernünftigen Pflege in der Kindheit, von der vernünftigen Abhärtung des Körpers und von der Gymnastik ganz kurz gesprochen.

Dasselbe geschieht

B. Ueber die Mittel zur Entwicklung des psychischen Vermögens und zwar:

a) des intellectuellen
b) des Gefühls= und Anschauungsvermögens
c) des Begehrungsvermögens.

Als Mittel der moralischen Bildung werden angeführt: der Ernst und der heilige Rigorismus von Seite des Erziehers, der auf eine pünktliche Befolgung all seiner Erziehungsanordnungen hält. Verfasserin erklärt sich gegen die Strenge der frühern Zeit, aber auch gegen die Weichlichkeit und Schlaffheit der späteren.

Als zweites Mittel wird Consequenz, als drittes das gute Beispiel des Erziehers, als viertes der Unterricht aufgeführt. Verfasserin nimmt in dem Menschen ein Grundübel an und nennt dasselbe Unwahrheit. Sie spricht da sehr warm über die Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Eben so über die Pflicht, das Kind zum Gehorsam zu erziehen.

Warm und begeistert spricht sie auch für die Bildung zur Religiosität. Das Gemüth des Kindes soll früh empor gerichtet werden zu dem Höchsten, früh sein Herz erfüllt werden, mit den Ahnungen eines ewigen unsichtbaren Lebens, frühe eine religiöse Stimmung des Gemüthes ihm habituell gemacht werden.

„Ja, laßt uns die Religion hoch achten, und sie hoch achten lehren diejenigen, die unserer Leitung anvertraut sind! Der Glaube ist eine große Kraft in dem Menschen, denn er ist Gewißheit in dem Unsichtbaren, als ob man es sähe; Verwandtschaftsgefühl mit dem Unendlichen; Hingebung an das Göttliche. Unglaube ist ein Giftbaum, der durch und durch Tod und Verderben aushauchet."

„Nicht die Lehre ist es, die wir als das Höchste und Erste feiern; die Lehre ist nur etwas Abhängiges und Bedingtes. Er selbst, der ewige Sohn des Vaters, Gottes Herrlichkeit, Ebenbild und strahlender Abglanz, ist der Hauptgegenstand, die Summe, der allgemeine Beziehungspunkt und das große Geheimniß unserer Religion. Durch ihn ist das Göttliche vermenschlicht und das Menschliche zum Göttlichen verklärt. Nicht umsonst hat er zu uns gesprochen: Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, und Niemand kommt zu Gott, denn allein durch mich. Vielleicht ist sie nicht mehr ganz fern die Zeit, da man verstehen wird seine göttliche Kraft; da man

glauben und fühlen wird die Gewalt, die Himmel und Erde umfaßt, und die dennoch innigst eins ist mit der überschwenglichsten Liebe; mit der Huld, die auch das zerstossene Rohr nicht zerbricht, und den glimmenden Docht nicht auslöscht. O wahrlich, die Zeit wird erscheinen, da man ihn suchen wird, den Heiland der Welt, den einzigen Retter aus jeglichem Elend; den großen Arzt, der allein es vermag, unsere kranke zerrüttete Natur zurecht zu bringen. Die Zeit wird kommen, da man allgemein erkennen wird, daß der Stein, den die Bauleute verworfen haben, zum Eckstein geworden ist; schon erheben sich prophetische Stimmen, uns ihre Annäherung zu verkünden."

Sie schließt dann dieses wichtige Capitel mit einer Ermahnung an die Mütter, daß sie ihre Kinder beten lehren und mit ihnen beten sollen. Dann sagt sie: „Oft werdet Ihr euern Kindern aus der Bibel erzählen, oder mit ihnen die Bibel lesen. Ihr werdet zwar dabei ihnen Aufschluß geben über Manches, was der Erläuterung bedarf, aber Ihr werdet euch hüten vor jener Profanität der Gesinnung, die sich vermißt, zu erklären, was sie nicht versteht, und begreifen zu wollen, was unserm eingeschränkten Verstande hienieden ewig räthselhaft und unerforschlich bleiben wird und soll."

Daß sich die Verfasserin bei solchen Ansichten gegen die Lehre erklärt, wornach man den Zögling erst später, bei der Mündigwerdung der Vernunft, über religiöse Angelegenheiten unterrichten soll, versteht sich von selbst. Sie unterscheidet deßhalb auch bei der religiösen Bildung die beiden Stufen: Religion als Gefühl und Religion als Begriff. Die Religion als Gefühl beruht

1) auf der Reinheit und Innigkeit des Verhältnisses der Mutter zu dem Kinde, und auf der frühen Entfaltung der Keime aller Religion: der Liebe, des Vertrauens etc.
2) Auf der Religiosität der Menschen, die das Kind zunächst umgeben, besonders der Mutter
3) Auf der frühen Mittheilung des Historischen der Religion und Offenbarung.

Die Bildung zur Religion als Begriff geschieht theils durch einen zweckmäßigen Unterricht; theils aber soll sie aus der Harmonie der ganzen Cultur des Zöglings, aus dem in ihm geweckten Bedürfniß nach dem Heiligen und aus einem redlichen und selbstständigen Forschen nach Wahrheit resultiren.

Das 4) was in der Behandlung des Zöglings beobachtet werden muß, ist Schonung seiner Individualität.

Zweiter Theil.

Der 2. Theil handelt vom Unterricht, und zwar zuerst vom Unterricht überhaupt. Er soll als reines Entwickelungsmittel zur Humanität betrachtet werden; man kann also auch in ihm keinen Unterschied eines Knaben und eines Mädchen machen.

Es wird nun zuerst von der Form des Unterrichts und der Methode gesprochen, wobei Form, Zahl und Sprache als Anfangspunkte aller Erkenntniß bezeichnet und die Gesetze des stufenweisen Fortschreitens der Ordnung und Naturgemäßheit vorgeführt werden, dann eine ausführliche Betrachtung über die Pestalozzische Methode, resp. deren Vorzüge und eine Widerlegung der Einwürfe, die man gegen dieselbe vorgebracht hat, statt findet. Alsdann ist von der Persönlichkeit des Lehrers die Rede, wonach die Aufzählung der Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die physische, intellectuelle, moralische und religiöse Cultur folgt.

Die Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die physische Cultur sind durch das Wort Gymnastik bezeichnet. Auch das Weib soll so gut wie der Mann gymnastisch gebildet werden; doch soll bei der Wahl der Uebungen die Erhaltung der Zartheit des Gemüths berücksichtigt und das unterlassen werden, was das feine Gefühl des Weibes für Anständigkeit, für Anmuth und Würde beleidigen könnte.

Als Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die intellectuelle Cultur werden Sprachkunde, Schreibekunst oder Calligraphie, Arithmetik, Naturkunde, Geographie, allgemeine Geschichte bezeichnet.

Als Gegenstände des Unterrichts in Beziehung auf die ästhetische Cultur werden Zeichenkunst, Gesangkunst, klassische Literatur und Poesie vorgeführt.

Als Gegenstände des Unterrichts in Bezug auf die sittliche und religiöse Bildung wird die Religionslehre und biblische Geschichte bezeichnet.

Auch die Verfasserin ist der Ansicht, daß der religiöse Sinn am besten durch Mittheilung des Historischen der Religion durch biblische Geschichte geweckt werde, und daß dieser Unterricht schon mit Kindern von 4 oder 5 Jahren begonnen werden könne.

Die christliche Religionslehre zerfällt, nach ihr, in 3 Stücke: in die Lehre von der Sünde, als dem größesten Uebel; in die Lehre von Gott, als dem höchsten Gut; in die Lehre von den Veranstaltungen Gottes zur Beseeligung der Menschheit durch Jesus Christus.

Gegenstände des Unterrichtes in Beziehung auf sexuale Bildung. Hier ist von weiblichen Handarbeiten, von der Kochkunst, vom Buchhalten die Rede.

Unter der Ueberschrift: von den Anstalten, durch welche die Idee der Bildung wirklich werden kann, ergehet der Ruf: „Erziehet die Weiber ernster, würdiger, edler, und errichtet Seminarien für Frauenzimmer, damit wir Lehrerinnen bekommen; denn Weiber werden am besten durch Weiber unterrichtet und gebildet. Errichtet Anstalten zur Bildung von Kinderwärterinnen, Kinderverpflegungsanstalten, gute Elementarschulen, zweckmäßig eingerichtete Mädchenschulen, Industrieschulen für die ärmste Menschenklasse ꝛc.

Bem. Die von Betty Gleim ausgesprochenen Ideen über Bildung des 2. Geschlechts wurden von Karl Fröbel später zum Theil von Neuem aufgenommen, wie die Mittheilungen, die weiter unten aus dessen Hochschulen für Mädchen und Kindergärten gemacht werden, beweisen. (S. Art. K. Fröbel.)

Wirft man einen vergleichenden Blick auf C. Rudolphis und B. Gleims Lehren, so ergibt sich folgendes Resultat: Erstere theilt die ihrigen in historischer und fragmentarischer Form, letztere aber in wissenschaftlicher und zusammenhangender systematischer Form mit. Das Werk jener gleicht mehr einem Roman, das dieser ist eine wissenschaftliche Schrift. Rudolphi betrachtet den Menschen als von Natur gut; Gleim nimmt einen bösen Grundtrieb in demselben an, der durch den Sündenfall in ihm erzeugt wurde. Beide verlangen aber strengen Gehorsam, der nicht auf Raisonnements, sondern auf Auktorität und auf Liebe und Vertrauen zum Erzieher sich gründen soll; beide betrachten eine gute Umgebung, ein musterhaftes Beispiel von Seiten des Erziehers als das wirksamste Erziehungsmittel. Rudolphi will der Religion durch Moral die Bahn gebrochen wissen, Gleim aber dieselbe mehr in Verbindung mit dieser gepflegt haben. Beide sind für einen frühen Religionsunterricht, der sich zuerst mehr auf das Gefühl, auf den Glauben gründen soll; beide wollen die Individualität im Zögling geachtet und den Zögling zur Wahrheit erzogen wissen; eine wie die andere fordert auch eine harmonische Entwickelung aller Seelenkräfte, will keine Anlage unverhältnißmäßig, d. i. auf Kosten der andern hervorgezogen und eine andere unterdrückt, sondern alle verhältnißmäßig entwickelt haben. U. s. w.

Milde
(Vincenz Eduard),

geweſener Profeſſor der Pädagogik an der Wiener Univerſität, hernach Fürſt-Erzbiſchof in Wien:

Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde im Auszuge.
Neue unveränderte Auflage.
(Wien 1843. Bei Schaumburg u. Comp.)

Das vorliegende Lehrbuch iſt, wie der Titel ſagt, ein Auszug aus dem größeren Werke über die Erziehungskunde des Verfaſſers und zum Leitfaden bei den öffentlichen Vorleſungen über den bezeichneten Gegenſtand beſtimmt. Es iſt 1820 in 1. Auflage erſchienen und behandelt auch als Auszug die Erziehung ſo ausführlich, daß ſich eine vollſtändige, gründliche und klare Kenntniß des bezeichneten Gegenſtandes daraus ſchöpfen läßt. Der 1. Theil enthält die phyſiſche und intellektuelle Erziehung, der zweite die äſthetiſche und ſittliche. Der Standpunkt, von welchem die Erziehungslehre in dieſem Werke abgehandelt wird, iſt der anthropologiſche, insbeſondere der pſychologiſche; darum iſt auch in ihm die ganze Menſchenbildungskunde in die Lehre von der phyſiſchen und intellektuellen Bildung, in die Lehre der Gefühls- und Willensbildung eingetheilt. Die Pſychologie wird auch von Milde als Grundwiſſenſchaft der Pädagogik betrachtet. In der Einleitung iſt von den Anlagen des Menſchen und von der Kultur derſelben die Rede. Es wird gezeigt, worin die Erziehung beſteht, was die Erziehungswiſſenſchaft und Erziehungskunſt iſt, und wie erſtere eingetheilt wird. Ebenſo werden die allgemeinen Eigenſchaften wahrer Erziehung angegeben. Jedem der vier Hauptſtücke, in die das Werk zerfällt, liegt dieſelbe Eintheilung zum Grunde. Es wird zuerſt die Diätetik des treffenden Momentes, z. B. der phyſiſchen Anlagen angegeben; hernach die eigentliche Bildungskunde für das treffende Moment beſchrieben. Dem folgt die Heilkunde der treffenden Anlagen und dann eine Anleitung zur Selbſtbildung. In der ſogenannten Diätetik wird die Erziehung mehr von ihrer negativen Seite dargeſtellt, in der eigentlichen Bildungskunde mehr von ihrer poſitiven. In der Heilkunde werden die Gebrechen beſchrieben, die ſich in den Anlagen ergeben können. Ebenſo iſt hier von der Aufſuchung der Quellen dieſer Gebrechen und von der Heilung derſelben die Rede. Zuletzt wird immer die Anweiſung ertheilt, wie der Zögling in den Stand geſetzt werden kann, um ſich einſt ſelbſt in der treffenden Beziehung fort-

bilden zu können. In der Lehre von der intellektuellen Bildung werden sowohl in der Diätetik und eigentlichen Bildungslehre, als in der Heilkunde die formelle und materielle Bildung getrennt behandelt. Bei der letzteren findet die Lehre vom Unterrichte statt; doch enthält dieselbe nur das Allgemeinste dieses Gegenstandes. Eine Anweisung zum praktischen Unterrichte in den verschiedenen Lehrgegenständen wird im Werke nicht ertheilt. Dasselbe ist im eigentlichen Sinn reine Erziehungskunde, wie der Titel besagt. In dieser Beziehung findet man in ihm die speciellste und reichste Belehrung. Da aber negative und positive Erziehung in der Wirklichkeit mit und nebeneinander stattfinden und beide hier getrennt dargestellt sind; so sind Wiederholungen darin nicht ganz zu vermeiden gewesen. Diese finden auch selbst in der Heilkunde und in der Darstellung der Gebrechen, der Angabe der Quellen und der Beschreibung der Heilmittel dieser Gebrechen statt. Alles ist aber mit großer Klarheit und Deutlichkeit dargestellt. Der höchste Zweck, für welchen der Mensch zu erziehen ist, soll Sittlichkeit sein. Als Mittel für diesen Zweck wird auch die religiöse Bildung betrachtet. Der Verfasser zeigt sich in jeder Beziehung als einen Freund wahrer Menschenbildung und verlangt für jeden Menschen eine harmonische Ausbildung seiner Seelenkräfte. Er erklärt es für eine Sünde, diese oder jene Anlagen in dem Menschen ungeweckt und ungebildet zu lassen, unter dem Vorgeben, daß die Bildung derselben für seinen künftigen Stand nicht nöthig oder gar nachtheilig sei. Alles zeugt in dem Buche von Einsicht, Liebe und Erfahrung. Nirgends ist Ueberspanntheit, Einseitigkeit und Vorurtheil zu erblicken. Die Sprache ist natürlich, der Gedanke licht und klar; überall gibt sich neben dem erleuchteten Verstande ein warmes Gefühl zu erkennen. Trefflich schildert der Verfasser die Fehler, welcher in der Bildung des Verstandes und des Gefühles begangen werden können. Wie er vor einseitiger Verstandesbildung warnt, so weist er auf die traurigen und zum Theil schrecklichen Folgen überreizten und einseitig gebildeten Gefühles hin. Alle Vervollkommnung soll auf Veredlung der Gesinnung, auf Förderung des moralischen Zweckes sich beziehen. Darum will er auch einen geistigen Religionsunterricht, so wie er auch gegen allen religiösen Mechanismus eifert. Seine Schriften sind von späteren pädagogischen Schriftstellern fleißig benützt worden; wie in nachfolgenden Artikeln hie und da ersehen werden wird.

In der **Einleitung** ist zuerst von den Anlagen und der Cultur des Menschen die Rede.

Die Anlagen sind gegeben, sie können nicht erworben und mitgetheilt werden, sie machen den Grund der Möglichkeit zu allem aus, was der Mensch werden oder leisten kann und unterliegen in ihrer Entwickelung und Ausbildung feststehenden Gesetzen, die bei allen Individuen dieselben sind. Sie sind bei den einzelnen Individuen zwar nicht in dem Wesen, aber in dem Grade und in der Beschaffenheit verschieden. Die Behauptung, daß alle Menschen vollkommen gleiche Anlagen besitzen, und daß die Verschiedenheit bloß durch die Erziehung entstehe, wird durch eine genaue Beobachtung der Kinder am besten widerlegt. (Man wird hier an Jacotot und Braubach erinnert. S. diese Artikel!) Diese Anlagen bedürfen der äußern Erregung und Cultur; ohne äußere Hilfe bleibt der Mensch auf der Stufe der Thierheit stehen. Der Mensch kann nur durch Erziehung Mensch werden.

Verwahrlosung und Verdorbenheit sind die beiden der Cultur entgegengesetzten Zustände. Unter allen Umständen wirkt auf den Menschen der Mensch selbst am meisten. Die absichtliche Einwirkung auf die Entwickelung und Richtung der vorhandenen Anlagen des Menschen nennt man Erziehung. Nur im uneigentlichen Sinne des Wortes kann man jeden äußern Einfluß auf die Bildung des Menschen Erziehung nennen.

Die Erziehung besteht

1) Im Erregen. Der Geist des Menschen ist aber keine todte Masse, die immer gestoßen und gezogen werden muß; diejenigen irren sehr, welche von der freien Selbstthätigkeit des Zöglings nichts erwarten, sondern alles in denselben hineintragen zu müssen glauben.

2) Im Leiten. Die erregten Kräfte sollen auf eine ihrer Natur und Bestimmung gemäße Art thätig werden. Der Zögling soll nicht nur denken, sondern richtig denken, nicht nur wollen, sondern wollen, was recht ist.

3) Im Fähigmachen zur Selbstbildung. Der Zögling soll nicht in einer ewigen Vormundschaft Anderer erhalten werden. (In Selbstbildung setzen auch die späteren Pädagogen das Ziel der Erziehung durch Andere.) Diese wichtige Selbstbildung muß in den Jahren der Jugend begründet und möglich gemacht werden. Der Erzieher muß in dieser Absicht nicht nur den Trieb der Selbstbildung in dem Zögling erwecken, sondern denselben auch mit der Art, mit den Mitteln dieser Bildung rc. bekannt machen.

Die Erziehung besteht also nicht in dem Hervorbringen neuer Anlagen oder in dem Vergrößern der gegebenen Anlagen. Jeder Versuch, in dem Kinde etwas zu erzeugen, wozu kein Keim vorhanden ist, demselben eine Bildung zu geben, welche der Stärke der Anlagen nicht entspricht, wird und muß fruchtlos sein. Die Erziehung kann nur das aus dem Menschen machen, was zu werden er fähig ist. Sie kann nicht erschaffen, sondern nur benützen, was gegeben ist.

Die Erziehung besteht auch nicht im Ausrotten gegebener Anlagen. Vorzüglich die irrigen Vorstellungen von dem ursprünglichen Verderben der Menschen haben manchen verleitet, zu glauben, das Geschäft der Erziehung bestehe im Ausrotten einzelner Anlagen. Jede Anlage aber ist an sich zweckmäßig, zum Ganzen nothwendig und um die Bestimmung zu erreichen, unentbehrlich. Die Erziehung soll nicht zerstören, sondern leiten, was Gottes weise und gütige Hand in die Seele des Menschen gelegt hat. Sie besteht auch nicht bloß im **Verhüten** einer Ausartung, in dem Verhüten des Mißbrauches einzelner Anlagen.

So wichtig und nothwendig die diätetische Sorgfalt ist, so kann doch die Erziehung sich keineswegs darauf allein beschränken. Wahrheit und Tugend sind nicht bloß negative, sondern auch positive Eigenschaften des menschlichen Geistes. Die Bestimmung des Menschen besteht nicht bloß in Irrthumslosigkeit, sondern in der Erkenntniß der Wahrheit. Die Tugend gründet sich nicht bloß auf das Freisein von unmoralischen, sondern auf das Vorhandensein moralischer Gesinnungen.

Die Erziehung besteht auch nicht im Mittheilen und Abrichten. Mit allem Vorsagen und Vordemostriren ist wenig geholfen, wenn man nicht bewirkt, daß der Zögling selbst beobachtet, denket, prüfet, urtheilet. Ebenso ist für die Bildung des Willens mit dem mechanischen Abrichten zu einem bestimmten Verhalten wenig geholfen; denn die innere Gesinnung, die innere Richtung des Willens, nicht die Aeußerungen allein sind das Objekt der Cultur. Der Zögling, der auf solche Art erzogen wird, handelt nicht, weil er will, sondern weil er so abgerichtet worden ist; er gewöhnet sich so sehr an ein mechanisches Vollziehen äußerer Befehle, an ein gedankenloses Nachahmen der Beispiele Anderer, daß er bei allen seinen Handlungen nichts denkt, nichts will, und wenn nichts befohlen wird, auch nichts thut. Das ewige Vorpredigen, Ermahnen, Warnen, Tadeln erstickt das eigene Gefühl der Kinder, lähmet ihre Urtheilskraft und machet sie endlich zu willenlosen Geschöpfen. Das zu viele Hofmeistern hindert die Entwicklung des eigenen Charakters.

Daher kommt es, daß der gemeine Mann oft richtiger und consequenter in seinem Denken, freier und fester in seinem Handeln ist, als derjenige, dessen Erziehung Tausende gekostet und eine Menge Menschen beschäftigt hat.

Die allgemeinen Eigenschaften der Cultur sind:

1) Sie muß allgemein sein, d. i. sie muß sich auf alle Anlagen des Menschen erstrecken.

2) Sie muß harmonisch sein. Die harmonische Bildung besteht in einem dem natürlichen Verhältnisse und der gemeinschaftlichen Wirksamkeit der Anlagen angemessenen Grade der Entwicklung und in der gleichen Richtung der Anlagen. (Vergl. damit Braubach über diesen Gegenstand.)

Der Verfasser bespricht nun auch die Einwürfe gegen die Allgemeinheit und Harmonie der Cultur. Man sagt: die einzelnen Berufsgeschäfte der Menschen fordern nicht die Cultur aller, sondern nur einzelner Anlagen; einzelne Fertigkeiten und Geschicklichkeiten sind in einzelnen Lagen ganz überflüssig, oft den Berufsgeschäften sogar nachtheilig; allein die Allgemeinheit und Harmonie der Cultur, von der hier die Rede ist, besteht nicht in der Gleichheit der Kenntnisse und Geschicklichkeiten. Diese können verschieden sein und die Anlagen können doch allgemein und harmonisch gebildet werden. Manche Stände, sagt man, fordern einen höhern Grad selbst der innern Bildung des Geistes als andere. Allein auch dadurch wird weder die Allgemeinheit, noch die Harmonie gestört, denn dieser höhere Grad muß sich dann auf alle Anlagen und nicht bloß auf einzelne erstrecken. Durch die Forderung der Allgemeinheit und Harmonie der Cultur wird nicht verlangt, daß bei allen Individuen der höchste Grad der Erregung und Verfeinerung aller Anlagen beabsichtigt werden soll. — Man sagt ferner: wenn alle Anlagen des Geistes cultivirt werden, so wird keine derselben einen außerordentlichen Grad der Cultur erreichen. Die Allgemeinheit der Cultur wird daher bloß gewöhnliche Alltagsmenschen, aber keine außerordentlichen Genies hervorbringen. Darauf ist zu erwiedern: Die größere Bildung einer Kraft darf nie mit dem Verluste der andern erkaufet werden; denn sonst müßte man es als eine nothwendige Folge billigen, wenn das Kind seiner Augen beraubet wird, damit das Gefühl desselben stärker werde. Was ist mit einer einseitigen noch so außerordentlichen Bildung geholfen? Endlich sagen manche, die Natur rüstet die Kinder nicht mit gleichen Anlagen zu jeder Operation des Geistes aus; dadurch zeiget sie, daß es ihr keineswegs um Harmonie und Ebenmaß zu thun ist. — Die Verschiedenheit der Anlagen unter sich bei den einzelnen Indivi-

duen ist nicht zu leugnen, allein folgt daraus, daß man die von Natur schwächere Anlage vernachlässigen dürfe? Oder folget nicht vielmehr, daß die Erziehung sich desto mehr Mühe geben müsse, dieselbe zu erregen und zu stärken, um das Uebergewicht der hervorragenden Anlage zu verhüten, die schwächere dagegen vor Unterdrückung zu sichern?

Die Cultur muß

3) zweckmäßig sein. Die Anlagen sind dem Menschen zu einem bestimmten Zwecke gegeben, den er erreichen soll und den wir deßwegen die Bestimmung des Menschen nennen. Die Natur hat durch die vorhandenen Anlagen entschieden, was der Zögling werden kann und werden soll. Der Zögling soll jene Bildung erhalten, die seine Bestimmung als Mensch erfordert. Ich will ihn erziehen, kann nichts anders heißen als: ich will ihn zum Menschen machen, ich will dazu beitragen, daß er das werde, was er vermöge seiner Natur werden soll. Alle Menschen haben einen gemeinsamen Zweck ihres Daseins, den wir deßwegen auch die allgemeine Bestimmung nennen. Worin dieser letzte Zweck bestehe, darüber sind die Meinungen in unsern Tagen mehr in den Ausdrücken als in der Sache selbst verschieden. Leider übersieht man sehr oft diesen Zweck der Erziehung. Daher so viele Menschengestalten, die keine Menschen sind; man hat sie zu andern Zwecken, als zu dem Hauptzwecke ihres Daseins gebildet. Der Mensch erscheint aber auf dieser Erde nicht bloß als Mensch, sondern auch als Glied der Gesellschaft, als Bürger eines Staates; er muß daher auch für das gesellschaftliche Leben gebildet und zur Erfüllung seiner Bürgerpflichten tauglich gemacht werden; darin besteht der besondere Zweck der Erziehung und man nennt diese Art der Bildung auch die hypothetische Erziehung.

Die Aufgabe für den Erzieher besteht darin, beide Zwecke in Harmonie zu bringen, damit der Charakter des Menschen nicht über der Form des Bürgers verloren gehe. Die Bestimmung zur Menschheit muß immer der erste und höchste Zweck sein. In keinem Falle darf die allgemeine Bestimmung zur Menschheit einer Situation, einem Broderwerbe aufgeopfert werden. Keine besondere Erziehungsanstalt zu besondern Zwecken darf Grundsätze oder Maximen aufstellen, die der allgemeinen Bestimmung entgegen sind. Wie man früher zu wenig bemüht war, Bürger für die Erde und den Staat zu bilden, so ist gegenwärtig nicht selten das Gegentheil der Fall. Man trachtet nur darnach, die Kinder zu bürgerlichen Geschäften tauglich, in die Welt passend zu machen, und vergißt ganz den letzten Zweck ihres Daseins.

Die Cultur muß

4) naturgemäß geschehen; dem Erzieher ist daher eine richtige Kenntniß der Natur des Menschen überhaupt und besonders in der Periode der Entwickelung nöthig; er kann sich dieselbe erwerben:

1) durch fleißiges Studium der Anthropologie;
2) durch Lectüre richtig gezeichneter Biographien, mit Wahrheit geschilderter Erziehungsgeschichten;
3) durch einen bedächtigen Umgang mit Kindern, durch unbemerktes ruhiges Beobachten derselben, besonders ihres Verhaltens gegen andere Kinder;
4) durch Zurückerinnern auf seine eigenen Jugendjahre, durch Nachdenken über den Gang, die Veranlassung, die Mittel und Hindernisse seiner eigenen Bildung, über den Unterschied zwischen seiner gegenwärtigen und ehemaligen Art zu denken und zu empfinden;
5) durch Nachdenken über das Gelingen und Mißlingen seiner Bemühungen für die Bildung seines Zöglings;
6) durch Beobachten des Verfahrens anderer Erzieher und des Erfolges ihrer Art, die Kinder zu behandeln; endlich
7) durch Bemerkungen des Ganges der Entwickelung der sich selbst überlassenen Natur.

Die Cultur muß

5) nach der Individualität des Zöglings modificirt werden. Die Verschiedenheit der Anlagen bei den einzelnen Individuen macht eine verschiedene Behandlung und eine der Individualität anpassende Modificirung der allgemeinen Vorschriften der Erziehung nothwendig. Nicht alle Kinder können und sollen auf dieselbe Art behandelt werden. Die Individualität des Geistes kann auf eine unmittelbare und auf eine mittelbare Art erkannt werden. Unmittelbar geschieht dieses durch eine ruhige, unbemerkte, fortdauernde, auf das Ganze sich erstreckende Beobachtung des Zöglings selbst; durch eine unpartheiische Vergleichung mit andern Kindern. Mittelbar lassen sich die Geistesanlagen aus der physischen Organisation, aus dem Temperamente des Zöglings erkennen, weil die ersteren im engsten Zusammenhange mit den letztern stehen, nur vergesse man nicht, daß, da die physische Beschaffenheit veränderlich ist, sogar in bestimmten Perioden der Veränderung unterliegt, die Beschaffenheit des Geistes, in so ferne dieselbe in jener gegründet ist, eben so veränderlich sein müsse. Die Physiognomik, Pathognomik, Mimik können, obwohl sie zu keinem erschöpfenden System der Diagnosis geeignet sind, doch in einzelnen

Fällen dem Erzieher gute Dienste leisten. Die in unsern Tagen so viel Aufsehen erregende Kraniognomik ist keineswegs geeignet, dem Erzieher jene wichtige Dienste zu leisten, die mancher sich davon verspricht.

Die Erziehung muß

6) in verschiedenen Perioden verschieden sein. Jede Periode der Entwickelung hat ihre Eigenheiten, und fordert daher ein verschiedenes Verhalten des Erziehers. Jedes Mittel der Erziehung kann schädlich oder fruchtlos werden, wenn derselbe dem gegenwärtigen Zustande des Individuums nicht angemessen ist, und eine Menge Fehler in der Erziehung entstehen daraus, daß man ein an sich gutes Mittel zur Unzeit angewendet hat. Das Kind, der Knabe, der Jüngling haben ihre Eigenheiten, die von den Eigenheiten des Mannes sehr verschieden sind.

Die Erziehung muß

7) stufenweise geschehen. Der Mensch unterliegt in seiner Entwicklung dem Gesetze der Stätigkeit und der Stufenfolgen. Die Anlagen des Körpers und des Geistes treten nicht alle zugleich, sondern nach und nach in einer bestimmten Ordnung und in genauer Zeitfolge in Thätigkeit. Diese Stufenfolge der Natur soll der Erzieher bei der Cultur des Zöglings vor Augen haben. Er soll der Natur in der Entwickelung der Anlagen nicht gewaltsam vorgreifen. Aber die Erziehung ist jetzt zum Treibhause geworden und die Zöglinge sind nicht selten den Treibhausfrüchten gleich.

Ueber den Werth der Erziehnng heißt es p. 17: „Nicht die zärtliche Sorgfalt, nicht die angewandte Mühe, nicht die verwendeten Kosten, bestimmen den Werth einer Erziehung. Die kostspieligste Erziehung ist nicht immer die beste, und die wohlmeinendsten Aeltern sind nicht allezeit die besten Erzieher. Der gute Wille ist zwar eine unerläßliche, aber nicht die einzige Bedingung einer guten Erziehung. Muß man nicht oft bedauern, daß die Einsicht mancher Aeltern mit der Liebe zu ihren Kindern nicht auf einer gleichen Stufe steht?"

Der Werth der Erziehung hängt davon ab, in wiefern das Verfahren des Erziehers dem Zwecke und der Natur des zu Erziehenden angemessen ist.

Der Erfolg einer Erziehung hängt aber auch nicht allein von dem Erzieher, sondern von den Anlagen des Zöglings, von äußeren Umständen, von der Selbstthätigkeit des Zöglings ab. Die Erziehung ist nicht nur in den allgemeinen Grenzen der Anlagen des Menschen überhaupt, sondern auch in den besondern Grenzen der Anlagen des Individuums einge-

schlossen. Die Natur liefert das Substratum der Kunst. Die Kunst kann das Substratum bearbeiten, verändern, ausbilden oder zerrütten und verderben, aber immer nur in sofern die Möglichkeit der Natur gegeben ist.

Der Erzieher kann nicht allezeit leisten, was er selbst wünschet, was andere von ihm fordern, weil er nicht allein auf den Zögling wirkt, weil es nicht in seiner Gewalt steht, alle Umstände zu regeln, herbeizuführen, oder hintan zu halten. Die Erziehung vermag viel, allein daß von dieser der Zustand des Menschen allezeit und ganz abhänge, ist eine eben so schwierige, als gefährliche Behauptung. Alle Freiheit, alle Sittlichkeit, alles Verdienst gingen verloren, der Mensch wäre dem Holze in der Hand des Künstlers gleich. „Kommt denn," sagt Milde p. 19, „alles von außen hinein, und nichts von innen heraus? Wenn der erste Stoß der Selbstthätigkeit von außen kommt, ist auch die Fortdauer, die Richtung dieser Thätigkeit von außen her? Gibt es keinen innern Drang der Selbstentwicklung? Ist denn der Geist der Menschen eine Maschine, die blind mechanischen Gesetzen folgt? Oder geht jeder Mensch als freies Wesen seinen eigenen Gang? Ich kann den Zögling lehren, was er soll, ihn ermuntern zu dem, was er kann, aber zwingen kann ich ihn nicht, daß er wollen muß, was er kann und soll. Der Erfolg wird allezeit von seiner freien Selbstthätigkeit abhängen.

In wiefern der Zustand des Zöglings dem Erzieher zugerechnet werden kann; darüber sagt der Verfasser: „Der fehlerhafte Zustand des Zöglings fällt dem Erzieher zur Last, in so fern derselbe eine oder mehrere Anlagen des Zöglings verwahrloset oder zweckwidrig gebildet hat, in so fern er die äußern Umstände, welche nachtheilig auf den Zögling wirkten, vorher sehen, abhalten oder verändern konnte, und endlich in so fern er selbst etwas gethan hat, wodurch eine fehlerhafte Richtung der freien Selbstthätigkeit des Zöglings veranlaßt wurde, oder zu thun unterlassen hat, was den freien Entschluß hätte wecken oder stärken können."

Wenn die Vorschriften der Erziehung auf die Natur des Menschen zurückgeführt, zu allgemeinen Grundsätzen dadurch erhoben, geordnet und zur Einheit verbunden werden, so bilden sie eine Wissenschaft, die den Namen Erziehungswissenschaft erhält.

Man hat die Erziehung unrichtig ehemals als einen bloß empirischen, in unsern Tagen aber als einen bloß apriorischen Gegenstand behandelt. Die Psychologie ist die Quelle der Pädagogik.

Da die innere und äußere Individualit der Zöglinge verschieden ist, und jeder nach dieser Individualität behandelt werden muß; so wird zu dem Geschäfte der Erziehung noch die Geschicklichkeit

und Fertigkeit erfordert, die allgemeinen Grundsätze in bestimmten Fällen richtig anzuwenden. Diese Geschicklichkeit nennt man Erziehungskunst. Die Erziehungskunst gründet sich also auf die Erziehungswissenschaft; jene setzt diese voraus. Es finden sich zwar viele Menschen, welche einzelne Individuen mit gutem Erfolge erzogen haben, ohne jemals über die Natur des menschlichen Geistes nachgedacht, oder von allgemeinen Grundsätzen etwas gehört zu haben. Allein daraus folget keineswegs die Entbehrlichkeit der Theorie. Bloße empirische Geschicklichkeit ohne eine richtige Kenntniß der allgemeinen Grnndsätze ist eben so unzureichend, als theoretische Kenntnisse ohne die praktische Gewandtheit.

Die Erziehungslehre kann nach den Anlagen in 4 Haupttheile eingetheilt werden. Der erste Theil stellet die Grundsätze und Vorschriften für die Entwickelung und Bildung der körperlichen Anlagen auf, die andern drei haben die Bildung des Denk-, Gefühls- und Begehrungsvermögens zum Gegenstande. Man darf aber den innern Zusammenhang der Kräfte und deren wechselseitigen Einfluß nicht übersehen, sich nicht mit der Bildung einer einzelnen Anlage beschäftigen, und diese mit Verwahrlosung oder Zerstörung der andern erkaufen.

Die Eintheilung kann auch nach der Operation der Erziehung geschehen. Das Geschäft der Erziehung selbst ist bei den einzelnen Anlagen von verschiedener Art. Der Erzieher soll: 1) die Anlagen zu erhalten suchen, 2) dieselben in ihrem Streben nach Entwickelung unterstützen, und denselben eine bestimmte Richtung geben, 3) im Falle der Schwäche, Zerrüttung oder Ausartung diese Gebrechen zu heben bemüht sein. Endlich ist 4) das Anleiten und Fähigmachen des Zöglings zur Selbstbildung seiner Anlagen ein wesentlicher Theil des Geschäftes der Erziehung. Nach diesen verschiedenen Geschäften wird die Erziehungslehre in die Diätetik, in die Bildungskunde, in die Heilkunde, in die Anleitung zur Selbstbildung bei jeder einzelnen Anlage eingetheilt.

Der erste Theil

des Werkes hat zwei Hauptstücke, wovon das 1. von der Cultur der physischen Anlagen und das 2. von der Cultur der intellectuellen Anlagen handelt.

1. Hauptstück.

Von den physischen Anlagen.

I. Abschnitt. Diätetik.

Hier wird gesprochen von der Wichtigkeit der physischen Anlagen und von der Cultur derselben.

Diese wurde sonst fast als die Hauptsache betrachtet; jetzt wird sie, nach der Ansicht des Verfassers, fast vernachlässiget. Der physische Zustand des Zöglings sollte schon vor dessen Geburt ein Gegenstand der Sorgfalt der Aeltern sein.

Der Erzieher soll sich 1) eine richtige Kenntniß der Natur des menschlichen Körpers erwerben; nicht jeder hergebrachten Gewohnheit, auch nicht jeder neuen Mode blind folgen. Er soll auch 2) alle Zeit die Individualität des Kindes vor Augen haben und nicht die bei einem Zöglinge mit gutem Erfolg angewendete Behandlung als eine allgemein geltende Norm ansehen, sondern dabei auf die Verschiedenheit der Natur, des Alters, der Lebensart, des Ortes, der Zeit Rücksicht nehmen u. s. w. Außerdem ist 3) Aufsicht über die das Kind umgebenden Personen und 4) über das Kind selbst nothwendig. Der Erzieher soll auch 5) den Zögling gegen Gefahr und Schaden sichern a) durch Entfernung der schädlichen oder gefährlichen Gegenstände, b) durch äußere Anstalten, c) durch Warnung und d) durch Bildung der körperlichen Kräfte.

Man soll sich bei den Warnungen hüten, die Kinder übertrieben furchtsam zu machen; man soll ihnen zeigen, wie man durch Vorsicht und Klugheit der Gefahr entgehe, durch welche Mittel man sich vor Beschädigung hüten kann. Der Verfasser behandelt hier auch p. 30 die Frage, wie fern es rathsam sei, die Jugend über die Giftpflanzen zu belehren und sagt: diese Belehrung fand Vertheidiger und Gegner.

Letztere behaupten, daß dadurch die *zufälligen* Unglücksfälle vermindert, die *absichtlichen* Mordthaten dagegen erleichtert werden. Die Erstern erwiedern: der Mißbrauch einer Sache ist keine Einwendung gegen den Gebrauch derselben. Der Mißbrauch hebet die Pflicht nicht auf, Andere vor ihrem Unglücke zu warnen. Die Unkenntniß der Giftpflanzen gibt dem Leben des Menschen keine Sicherheit, da jedem hundert andere Mittel zu Gebote stehen, sich selbst oder Andern das Leben zu nehmen. Endlich ist die Gefahr des Mißbrauches keineswegs so groß, als man fürchtet, wenn für die sittliche und religiöse Bildung des Volks gesorgt wird. Im Allgemeinen wird jeder leicht einsehen, daß die Gefahr oder der Schaden dieser Belehrung größten Theils von der Art und Weise

derselben abhängt. Wenn ich im Allgemeinen die Jugend warne, von nichts zu essen, was sie nicht genau kennt, weil es auch sehr schädliche Pflanzen gibt; wenn ich ihr die gewöhnlichen der letztern mit dem Beisatze kennen lehre, daß der Genuß derselben dem Menschen krank machet und große Schmerzen verursachet: so ist die Gefahr des Mißbrauchs nicht sehr groß. Selbst die Benennung Gifte würde ich nicht gebrauchen, noch weniger von einer Zubereitung derselben reden. Der vernünftige Erzieher wird daher nicht jede Beschreibung der Giftpflanzen seinem Zögling in die Hände geben, da viele derselben nicht fehlerfrei sind. (S. unten d. Art. Stapf!)

Gegen Gefahren und Schaden wird der Zögling auch gesichert durch Bildung der körperlichen Kräfte. Die Anleitung zur körperlichen Geschicklichkeit und Gewandtheit ist ein wesentlicher Theil der körperlichen Diätetik; denn Unbehülflichkeit des Körpers vermehrt die Gefahren des Lebens.

Der Erzieher suche 6) dem Körper des Zöglings, so viel möglich, unabhängig von äußern Einflüssen zu erhalten. Derjenige ist in physischer Hinsicht der glücklichste Mensch, der die wenigsten Bedürfnisse hat, und die meisten äußern Einflüsse zu tragen im Stande ist. Daher sind 1) Verwöhnung und 2) Verzärtelung wesentliche Fehler der Erziehung. Bei jener wird der Mensch ein Sclave selbstgemachter Bedürfnisse. Man soll daher mit den Gegenständen wechseln, die Lagen verändern und sich und den Zögling nicht sclavisch an eine bestimmte Ordnung binden. Man soll den Kindern alles entziehen, was nicht im strengsten Sinn ein Bedürfniß der Natur ist.

Thöricht ist es aber, alle Ordnung aus dem Leben des Zöglings verbannen zu wollen, der Mensch soll nur nicht ein Sclave seiner willkürlichen Ordnung werden. Verzärtlung wird erzeugt durch stete Versetzung in angenehme Lagen, durch beständiges Verwahren gegen jeden härtern Eindruck und durch zärtliches Bedauern, wenn zufällig eine solche härtere Lage eingetreten ist.

Im Abhärten ging man nicht bloß im Alterthum, besonders bei den Spartanern zu weit, sondern man hat auch in unsern Tagen darin oft die Grenzen der Klugheit überschritten. (Philanthropisten!) Sehr gute Grundsätze über die Abhärtung stellt Milde auf.

Dabei sagt er auch: Der Erzieher suche die dem Körper schädlichen Geisteszustände zu verhindern. Die zu frühe oder übermäßige Denkkraft hat in physischer Hinsicht oft sehr nachtheilige Folgen. Nicht weniger schädlich ist der Einfluß einzelner Gemüthsstimmungen und Leidenschaften auf den Zustand des Körpers. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient endlich nicht bloß in moralischer, sondern auch in physischer Hinsicht der Geschlechtstrieb bei den Kindern.

Das Erwachen und die Thätigkeit dieses Triebes, in der frühern Periode der Entwickelung des Körpers, schwächet und hindert die Ausbildung desselben, auch wenn keine unmittelbar zerstörende Handlung erfolget. In der zu frühen Thätigkeit des Geschlechtstriebes liegt nach des Verfassers Meinung eine Hauptquelle der sich vermehrenden Schwäche unseres Zeitalters. Endlich soll der Erzieher Alles vermeiden, was dem freien und naturgemäßen Gebrauche der Kräfte entgegen ist.

Schon von Natur findet sich in jedem Menschen der Trieb zur Thätigkeit. Die Erziehung darf nur dafür sorgen, daß dieser Trieb nicht geschwächt oder erstickt werde. Unthätigkeit führt zur Erschlaffung, eine übermäßige Thätigkeit zur Erschöpfung der Kraft.

II. Abschnitt.

Bildungskunde der physischen Anlagen.

Hier ist zuerst von dem innern Streben der physischen Anlagen nach Entwicklung und dann von der Mithülfe der Erziehung die Rede, und zwar in letzterer Hinsicht in Beziehung auf die äußere Form oder Gestalt des Körpers, dann in Hinsicht auf die innere Beschaffenheit oder die Gesundheit und Festigkeit des Körpers und endlich in Hinsicht auf die Geschicklichkeit und Gewandtheit im willkürlichen Gebrauche der körperlichen Kräfte. Dabei wird beschrieben, was in Ansehung der Luft, der Nahrung, der Kleidung, der Wohnung in der Erziehung des Kindes zu berücksichtigen ist. Ebenso wird von dem Einflusse der Reinlichkeit auf die Gesundheit der Kinder gesprochen, und was rücksichtlich des Badens, der Bewegung, der Ruhe und des willkürlichen Gebrauchs der Kräfte zu merken ist. Es ist hier von der Uebung der Sinnesorgane, der Sprachorgane und der übrigen Theile des Körpers, von Handarbeiten, von Industrieschulen und von gymnastischen Uebungen der Jugend die Rede.

Der Verfasser führt p. 52 und 53 die Einwürfe gegen die Leibesübungen der Jugend vor und widerlegt sie. Man sagt: Durch dergleichen Uebungen gehe viele Zeit verloren, die man für die Bildung des Geistes der Kinder hätte verwenden können. — Allein ist denn Gesundheit, Stärke, Gewandtheit des Körpers nicht auch wichtig? Kann und soll man die Geisteskräfte fortwährend anstrengen? Wird die Erholungszeit verloren sein, wenn wir statt der geist- und zwecklosen Kinderspiele gut gewählte Leibesübungen einführen? Die Leibesübungen, sagt man, sind für den Zögling unanständig. — Das Unanständige liegt mehr in dem Ungewöhnlichen, als in der Sache selbst. Daß einzelne Leibesübungen unanständig

werden können, zeigt nur, daß Wahl und Leitung derselben nothwendig sind. Die gymnastischen Uebungen und Spiele sind mit vielen Gefahren für den Körper verbunden. Die Möglichkeit der Gefahr zeigt, daß Vorsicht und Aufsicht nothwendig sind, aber nicht, daß man die Sache selbst verwerfen müsse. Die Leibesübungen haben im Allgemeinen Verwilderung des Geistes, Gefühllosigkeit, zu viel Selbstvertrauen, Hang zu rohen Kraftäußerungen zu Schlägereien und dgl. zur Folge 2c An sich unsittliche Leibesübungen billiget Niemand; solche, die durch zufällige Umstände der Sittlichkeit nachtheilig werden können, muß man so einrichten, daß dieser Nachtheil nicht Statt finden kann. Die Sittlichkeit des Zöglings muß allezeit das Erste sein; allein dieselbe wird durch zweckmäßig gewählte und geleitete Uebungen nicht gefährdet.

III. Abschnitt.

Heilkunde der physischen Anlagen.

Die physischen Anlagen unterliegen verschiedenen Arten der Gebrechen. Es gibt Gebrechen der Lebensart, Gebrechen des willkürlichen Gebrauches der Organe, Gebrechen des thierischen Organismus selbst.

Schon aus dieser Eintheilung zeigt sich, daß keineswegs die Heilkunde aller Arten der Gebrechen dem Erzieher zur Pflicht gemacht werden könne. Eigentliche Zerrüttungen des physischen Organismus zu heben, ist die Sache des Arztes; Fehler der Willkür, der Gewohnheit, Fehler, die in dem Einflusse des Seelenzustandes ihren Grund haben, zu bessern, ist die Sache des Erziehers.

Als Gebrechen der Lebensart werden Verzärtelung und Verwöhnung aufgeführt; man soll bei der Heilung derselben, die in der entgegengesetzten Angewöhnung besteht, vorsichtig, stufenweise und langsam zu Werke gehen und die Veränderung der Lebensart nicht durch Zwangsmittel, durch Drohungen oder Strafen, sondern auf eine solche Art bewirken, daß der Zögling selbst dazu gereizt wird.

Unter den Gebrechen der willkürlichen Anwendung der Organe und Kräfte steht die Unbehilflichkeit, Ungewandtheit oder Schwerfälligkeit oben an. Vor Allem muß untersucht werden, ob diese Gebrechen bloß aus Mangel an Uebung, oder eine Folge der organischen Beschaffenheit seien. Ist jenes der Fall, so ist natürlich Uebung das beste und hinreichende Mittel der Heilung. Ist eine fehlerhafte Anwendung der Kräfte die Ursache, so mache man den Zögling aufmerksam, zeige sein Mißfallen, ermahne, ermuntere ihn zur Besserung 2c.

In einzelnen Fällen können äußere Mittel, durch welche der fehlerhafte Gebrauch gehindert, oder der Natur gemäß nothwendig gemacht wird, gute Dienste leisten; nur dürfen dieselben dem physischen Zustande des Organismus nicht nachtheilig sein. Endlich fordert die Heilung oft viele ausdauernde Geduld und kann nur langsam geschehen. Liegt der Grund des krankhaften körperlichen Zustandes in der Seele, so muß der Erzieher die Quelle verstopfen, wenn der Arzt das Uebel heilen soll. Im Allgemeinen sind Zerstreuung, Beschäftigung, Schwächung der Phantasie, Mäßigung der Leidenschaften, Berichtigung irriger Vorstellungen und dergleichen, Entfernung der den Seelenzustand erregenden Objecte, Erregung anderer Vorstellungen und Neigungen und dergleichen die zweckmäßigsten Mittel. Jede Art der Uebertreibung dagegen, bloßes Appelliren an die Vernunft, trockenes, besonders oft wiederholtes Zu- und Ausreden, satyrische Behandlung und Strafen sind selten nützlich, oft aber schädlich.

IV. Abschnitt.

Anleitung zur Selbstbildung der physischen Anlagen.

Hier wird gezeigt, wie nothwendig es sei, den Zögling über die Natur des Körpers, über Diätetik und über das Verhalten in einzelnen Zuständen zu belehren.

In frühern Jahren ist eine gelegenheitliche, stufenweise, nicht systematische Lehre hinreichend. Dem reiferen Jünglinge wird ein zusammenhängender Unterricht nützlich sein, wenn derselbe in den Grenzen des Nothwendigen und Brauchbaren ertheilet wird. Das Lesen medicinischer Schriften kann in keinem Falle der zweckmäßigen mündlichen Belehrung gleichgesetzt werden. Manche derselben enthalten viel Ueberflüssiges, andere sind sogar anstößig und schädlich.

Zuletzt ist in diesem Abschnitte auch noch von der Anleitung zur Rettung in äußeren Gefahren die Rede. Man soll den Zögling mit den Mitteln bekannt machen, durch welche er Gefahren vermeiden oder entfernen könne, wie und durch welche Mittel er sich in der wirklichen Gefahr am leichtesten und sichersten zu retten vermöge.

2. Hauptstück.

Von der Cultur der intellektuellen Anlagen des Zöglings.

Unter den intellektuellen Anlagen versteht der Verfasser das äußere und innere Anschauungsvermögen, den Verstand, die Urtheilskraft, die Vernunft, die Phantasie, das Gedächtniß ꝛc. Er weist auf die Wichtigkeit der Cultur dieser Anlagen hin und zeigt, daß die Bildung des Kopfes nicht im Mittheilen einzelner Kenntnisse

besteht, daß das Wissen und Denken nicht gleich bedeutend ist, daß der Zögling nicht bloß auffassen und nachbeten, sondern selbst denken, prüfen und urtheilen lernen soll; daß es überhaupt zwei verschiedene Arten der intellektuellen Cultur gebe, nämlich die formelle und die materielle, daß sich jene auf die innere Bildung der Geisteskräfte, diese auf die Erwerbung einzelner Kenntnisse beziehe, daß jene bei allen Menschen dieselbe, diese bei jedem Individuum verschieden sein müsse und beide aber nothwendig seien und in Harmonie getrieben werden sollen. Da auch bei der intellektuellen Cultur das Geschäft des Erziehers in dem Verhüten einer Ausartung, in der eigentlichen Bildung der Anlagen, in der Heilung der Gebrechen derselben und in der Anleitung zur Selbstbildung bestehet, so spricht also der Verfasser zuerst von der Diätetik der formellen Cultur, dann von der formellen Cultur der intellektuellen Anlagen, hernach von der Heilkunde der formellen Gebrechen der intellektuellen Anlagen. Gleiches geschieht in Beziehung auf die materielle Bildung des Geistes und zuletzt findet eine Anleitung zur intellektuellen Selbstbildung statt.

I. Abschnitt.

Diätetik der formellen Cultur der intellektuellen Anlagen.

Die Wichtigkeit der Diätetik dieser Cultur ersieht man schon daraus, daß es in dem menschlichen Leben eine Zeit gibt, in der man sehr wenig für die positive Cultur der Anlagen wirken kann, aber keinen Zeitpunkt, in dem nicht manches auf eine unmittelbare oder mittelbare Art an den Köpfen der Kinder verdorben werden könnte. Der Erzieher muß daher allezeit wenigstens negativ zu nutzen suchen, indem er Sorge trägt, daß die gegebenen Anlagen nicht geschwächet, zerrüttet, oder in ihren Funktionen irre geleitet werden. Die Vorschriften hierüber sind der Gegenstand der formellen Diätetik. Daß manche einzelne Anlagen in dem Zöglinge verwahrlost, unterdrückt und sogar zerstört werden, kann nicht bloß aus Unwissenheit und Pflichtvergessenheit, sondern aus der irrigen Meinung entstehen, daß die Thätigkeit einzelner Anlagen, z. B. das äußere Anschauungsvermögen, das Gedächtniß, einer Cultur nicht bedürfen, oder derselben nicht würdig sind. — Mangel an Erregung ist der Tod einer jeden Kraft, und der Geistesthätigkeit ist nichts nachtheiliger, als unser zwar gutgemeintes, aber unverständiges Eintrichtern und das übermäßige Erleichtern des Unterrichts. Ueber beide drückt sich der Verfasser p. 73 treffend also aus: „Zu dem ersteren Fehler führet eine zweckwidrige Anwendung der akroamatischen, zu dem letztern ein fehlerhafter Gebrauch der dialogi=

schen Lehrform. Stumpfsinn, Geistesträgheit, Unbehülflichkeit im Denken sind die Folgen. Ich kenne kein besseres Mittel, die Geisteskraft zu ersticken, als dieses, daß man dem reifern Jünglinge sehr viele Vorlesungen hält, demselben keine Zeit zur Verdauung läßt, nicht gestattet, daß er ein Wort hinzusetze oder auslasse, und nichts seiner Beurtheilung überläßt, sondern alles in ihn hineinträgt, und jeden Gedanken ihm vorschreibt. Eben so fehlerhaft ist das tändelnde, blendende Gängeln durch eine zweckwidrige dialogische Lehrform. Der vernünftige Erzieher wird dem Zöglinge die Anwendung seiner eigenen Kräfte nie überflüssig machen; im Gegentheile, er wird dieselben erregen, er wird alles dasjenige der eigenen Thätigkeit überlassen, was diese leisten kann, er wird den Zögling sogar in die Nothwendigkeit versetzen, sich seiner eigenen Augen, seines eigenen Verstandes zu bedienen."

Eben so treffend bezeichnet der Verfasser die Folgen einer übermäßigen Anstrengung der Geisteskräfte. Er sagt: „Die zu frühe oder übermäßige Anstrengung der Geisteskräfte zieht dieselben Folgen, nämlich die Schwächung und Zerrüttung der Kräfte nach sich. Manche Aeltern suchen durch gewaltsame Kunstmittel dem Gange der Natur vorzugreifen, und oft sogar eher die Reife des Geistes als des Körpers zu bewirken. Sie bringen oft eine seltene Frühreife hervor, ohne zu ahnen, welche nachtheilige Folgen für den Geist und für den Körper dieses Uebertreiben haben werde. Die Entwickelung des Geistes hat, so wie jene des Körpers, ihre von der Natur bestimmten Entwickelungs-Perioden, die ungeahndet nicht überschritten werden können. Wie nachtheilig eine zu frühe Anstrengung der Geisteskräfte auf den physischen Zustand der Kinder sein müsse, ist aus der Natur des Körpers leicht erklärbar. So viele Kinder, die die Frühreife des Geistes mit einem frühen Tode oder einem siechen Leben bezahlten, sind warnende Zeichen der sich rächenden Natur. Der Geist selbst leidet durch die zu frühe Anstrengung der Denkkräfte, da dieselben dadurch geschwächt oft zerrüttet werden. Sogar auf das Gefühlsvermögen und den ganzen Charakter erstrecken sich die Folgen der zu frühen Anstrengung des Kopfes. Sind Kälte, Trockenheit, Härte, Stolz nicht oft Folgen derselben? Oder wenn diese frühe Cultur bloß die Phantasie des Zöglings trifft, sind Ueberspannung, Schwärmerei, Phantasterei nicht das gewöhnliche Resultat?"

Darauf wird von der natürlichen Unterordnung der intellectuellen Anlagen gesprochen und gezeigt, welche Uebel daraus entspringen, wenn diese Unterordnung der Kräfte gestöret wird, wenn man z. B. die Phantasie der Jugend früher und im höhern Grade bildet als den Verstand und die Vernunft. Ein wichtiger Fehler ist

auch der, wenn man die Anlage nur an einigen bestimmten Gegenständen übet, denn die Folge davon ist oft eine lächerliche Einseitigkeit.

Mittelbar können die Denkkräfte durch physische Zustände geschwächt und zerrüttet werden; gleichen Einfluß können Gemüthszustände, Affecten und Leidenschaften auf dieselben äußern. Jede Leidenschaft ist ein Hinderniß der Geistescultur, sie fesselt die Geistesthätigkeit auf ein bestimmtes Object und hindert das freie Fixiren anderer. Wichtig ist es daher, das Entstehen einzelner Leidenschaften, besonders jener des Geschlechtstriebes in dem Studirenden zu verhindern; desgleichen soll der Erzieher alles verhindern und unterlassen, was unmittelbar dem Körper, mittelbar der Geistesthätigkeit schädlich werden könnte.

II. Abschnitt.

Formelle Cultur der intellectuellen Anlagen.

Die Nothwendigkeit der absichtlichen Cultur kann nicht geleugnet werden, aber sie muß sich nach der Beschaffenheit der Zöglinge modificiren. Die Untersuchung der intellectuellen Beschaffenheit der Geistesanlagen ist jedoch eine ebenso wichtige als schwierige Sache. Der Verfasser drückt sich p. 80 hierüber also aus: „Es ist oft schwer, oft unmöglich, ein richtiges, bestimmtes und vollständiges Urtheil über einzelne Kinder zu fällen. Wie viele Kenntniß und feine Beobachtung wird erfordert, wenn man in den Tändeleien der Kinder die Größe ihrer Kraft, in ihren kleinlichen Producten das Genie, das einst Großes wirken wird, in ihren Fehlern die Vorzüge ihres Geistes erkennen soll! Sehr oft nehmen wir die Anlagen erst dann wahr, wenn sie bereits in auffallender Stärke sich äußern, und dann ist das Erkennen gewöhnlich zu spät. Der glückliche oder unglückliche Erfolg unserer Bemühungen läßt uns oft erst auf die Anlage schließen. Sehr oft ist der Urtheilende für oder gegen den Beurtheilten eingenommen. Oft wählet man einen ganz irrigen Maßstab, oder beurtheilet die Sache einseitig. Oft läßt man sich durch den äußern Schein und durch zufällige, blendende Aeußerungen der Kinder täuschen. Der vernünftige Erzieher wird in seinem Urtheile über die intellectuellen Fähigkeiten der Kinder nicht voreilig, sondern vorsichtig und mäßig sein.“

Hierauf folgen die Grundsätze der Diagnosis der intellectuellen Anlagen.

Man soll einen Knaben nicht einer einzelnen Anlage wegen erheben oder verwerfen, es nicht vergessen, die übrigen ebenfalls in Anschlag zu bringen; man soll auch nicht unterlassen, bei seinem Urtheile alle Eigenschaften der einzelnen Anlagen zu berücksichtigen,

ebenso soll man zugleich auf die Objecte sehen, weil nicht jeder Kopf für alle Arten der Gegenstände gleichartig organisirt ist.

Eine natürliche Lebhaftigkeit, einzelne witzige Einfälle sind noch kein sicheres Kennzeichen einer hohen Geisteskraft; ebenso ist auch der Mangel an Aeußerungen in den Jahren der Kindheit nicht allezeit ein sicheres Zeichen der Schwäche, der Talente rc. Die Prüfungen in der allgemein bekannten Form sind für Erforschung der natürlichen Anlagen untauglich; sie sind mehr ein Maßstab der Quantität und Qualität vorhandener Kenntnisse oder erworbener Geschicklichkeiten, als der Talente des Zöglings. Sicherer lassen sich die intellectuellen Anlagen durch eine fortgesetzte, ruhige, mit Nachdenken verbundene, unbemerkte Beobachtung des Zöglings erkennen. Der Verfasser zeigt nun, durch welche Aeußerungen sich ein gutes Anschauungsvermögen, ein guter Verstand, eine gute Phantasie rc. ankündige.

Die formelle Cultur des Geistes läßt sich auf einzelne Hauptmomente reduciren.

Bei jeder Anlage kommt es 1) auf die Leichtigkeit und Stärke der Thätigkeit der Geisteskräfte; 2) auf das Fixiren derselben; 3) auf die Willkühr im Gebrauche, 4) auf die Dauer, 5) auf die Regelmäßigkeit in den Operationen an.

Die erste Aufgabe des Erziehers ist, die innere Thätigkeit der Geisteskräfte zu wecken, dieselbe zu erhöhen, darnach zu trachten, daß die einzelnen Kräfte des Zöglings leicht und schnell in Thätigkeit übergehen, daß diese Thätigkeit des Geistes in dem Zöglinge herrschend und demselben zur Gewohnheit werde. Es folgen nun Vorschriften für die Erregung und Uebung der Geisteskräfte.

Mit einer oberflächlichen flüchtigen Thätigkeit des Geistes ist wenig genützet; zur Deutlichkeit und Gründlichkeit der Vorstellungen gehört auch das Festhalten derselben, oder das Fixiren unsers Geistes: die Aufmerksamkeit. Diese ist keine für sich bestehende, von den übrigen Denkkräften verschiedene Kraft, sondern ein Zustand, der jeder einzelnen Anlage des Geistes zukommen kann.

Einige Kinder werden sehr leicht, auch durch schwächere Eindrücke auf längere Zeit fixiret; andere können nur schwer, nur durch kurze Zeit, nur durch sehr starke Eindrücke festgehalten werden. Das Zerstreutwerden ist bei Kindern leichter zu entschuldigen, als bei Erwachsenen. Man soll die Abhängigkeit der Denkkräfte von dem Zustande des Körpers nicht übersehen, weil das Fixiren oft durch den physischen Zustand erleichtert oder erschwert wird. Es folgen nun specielle Vorschriften für den Erzieher, sowohl über das Fixiren der Geistesthätigkeit als über die Willkür im Gebrauche der Gei=

steskräfte, über die Dauer der Geistesthätigkeit und Regelmäßigkeit derselben bei dem Zöglinge.

Darauf wird die Stufenfolge der Natur in der Entwickelung der Geisteskräfte angegeben, welche ein Gesetz für die Stufenfolge der Cultur ist. Alsdann folgen die Vorschriften über die Bildung der einzelnen Anlagen, als des äußern Anschauungsvermögens, des innern Anschauungsvermögens, über die Uebungen des Verstandes: des Begriffsvermögens, des Urtheilsvermögens, der Vernunft; Vorschriften für die Cultur der Phantasie, des Gedächtnisses, des Reprodutionsvermögens, der Erinnerungskraft, des Sprachvermögens. Sehr viele zweckmäßige Belehrungen finden für den Erzieher über alle diese Gegenstände statt; aber der beschränkte Raum dieses Buches verbietet, specielle Mittheilungen darüber zu geben.

III. Abschnitt.
Heilkunde der formellen Gebrechen der intellectuellen Anlagen.

Der Grund zu den Gebrechen der intellectuellen Anlagen liegt oft in dem Zustande des Körpers; aber bisweilen auch in dem Geiste selbst; letztere nur nennt man Geisteskrankheiten, deren Heilung Sache des Erziehers ist. Die ersteren, welche ihren Grund im Körper haben, werden Seelenkrankheiten genannt und fallen in ihrer Heilung dem Arzte heim. Der Verfasser theilt die Geisteskrankheiten oder Gebrechen des Kopfes in folgende allgemeine Klassen:

1) Geistesschwäche, d. h. Unthätigkeit oder hoher Grad des Mangels der Thätigkeit einzelner Anlagen oder der Geisteskräfte im Ganzen.
2) Geistesverrückungen. Damit meint Verfasser aber nicht jenen Zustand, den man Wahnsinn nennt, sondern jenen Zustand, der aus der Disharmonie des Grades der Thätigkeit der Anlagen entstehet.
3) Geistesverirrungen. Diese bestehen nicht in dem Grade, sondern in der Art der Thätigkeit der Geisteskräfte. Abgeleitete Arten der Gebrechen sind die Zerstreuung, die Vertiefung und Verzückung.

Ueber die Heilung der Geistesschwäche heißt es: Wenn der Zustand des Zöglings in der Unthätigkeit oder Schwäche einer oder mehrerer Anlagen des Geistes besteht, so kann dieses die Folge des physischen Zustandes des Körpers, der natürlichen Schwäche der Anlage, des Mangels an Erregung und Uebung, des Uebergewichts einer andern Kraft oder des Gemüthszustandes sein. Die totale Unthätigkeit aller Geisteskräfte zeigt sich als blöde Gedankenlosigkeit und ist oft ganz unheilbar; oder wenigstens so schwer zu heilen,

daß dieses nicht die Sache des gewöhnlichen Erziehers sein kann. Wenn die Geistesschwäche im Körper ihren Grund hat, so kann der Erzieher nur nach hergestelltem körperlichen Zustande, durch eine sorgfältige Cultur und fleißige Uebung dem Uebel abhelfen. Wenn in der natürlichen Beschaffenheit der Anlage die Quelle liegt, so kann der Erzieher oft nicht alles leisten, was man wünschen dürfte; allein eine verständige Anwendung der bei jeder Anlage angegebenen Bildungsmittel, eine von dem Kleinsten anfangende, langsam und in strenger Stufenfolge fortschreitenden Methode, eine ausharrende Geduld, ein fortwährend und jede Gelegenheit benützender Bildungseifer können zwar nicht schnell, nicht das Höchste, aber langsam, viel auch bei einer schwachen Anlage leisten. Bei solchen schwachen Zöglingen ist der Geist der Methode des Pestalozzi jedem Erzieher zu wünschen; denn alles hängt von der Einfachheit der Stufenfolge und von der Anschaulichkeit der Uebungen ab. Wenn die Schwäche oder Unthätigkeit bloß aus dem Mangel der Cultur entstanden ist, so kann, wenn die Verwahrlosung nicht sehr lange gedauert hat, durch eine fleißige Uebung leicht und sicher geholfen werden, nur wird die Cultur in spätern Jahren schwerer, als dieselbe in der Jugend gewesen wäre.

Wenn der Gemüthszustand die Thätigkeit einzelner oder aller Geisteskräften hindert, so kann der Erzieher durch Dämpfung oder Schwächung der Ursache dem Uebel des Geistes abhelfen. Wenn die Unthätigkeit des Geistes aus Mangel an ernstlichem Willen und an der Verwendung des Zöglings entsteht, so kann es an der Thätigkeit des Willens im Allgemeinen, oder bloß an Interesse für intellectuelle Beschäftigung oder an Verwendung für bestimmte Objecte mangeln. Der erste Fall gehört in die moralische Heilkunde, in den beiden andern denke der Erzieher nach, wo die Quelle dieser Apathie liege, ob er nicht selbst die Ursache sei.

Zu den Geistesverirrungen gehören: der Irrsinn, der Unsinn, die Dummheit, die methodische Verrückung u. dgl. Diese Verirrungen sind der Form nach unzählbar und dem Grade nach sehr verschieden. Die höchsten Arten gehören nicht vor das Forum des gewöhnlichen Erziehers, und sind oft unheilbar. Die niedern und bei der Jugend nicht ungewöhnlichen, entstehen 1) aus der Verwahrlosung der formellen Bildung, 2) aus der zweckwidrigen Cultur, 3) aus dem Ueberspringen der untern Stufen der Cultur, 4) aus der disharmonischen und einseitigen Bildung der einzelnen Geistesanlagen, 5) aus dem Einflusse des Körpers, 6) aus der Macht des Gemüthszustandes, besonders einzelner Leidenschaften.

Unter den einzelnen Arten der Verirrungen ist das, was man einen verworrenen Kopf nennt, ein bei der Jugend nicht seltener

Geisteszustand. Dieser Zustand wird durch das Memoriren unverständlicher Sätze, durch das Ueberhäufen mit Lehrgegenständen, durch die aphoristische Lehrmethode, durch das zu große Eilen im Unterrichte, durch das heterogene Viellesen ohne Nachdenken, und durch das Beispiel so mancher Lehrer, in deren Unterricht selbst keine Ordnung herrscht, erzeuget. Nur nach und nach kann durch die gerade entgegengesetzten Mittel die Verworrenheit gehoben werden. Schrifliche Ausarbeitungen werden vorzüglich gute Dienste leisten, weil man den Zögling seinen Mangel leichter fühlbar machen und anschaulich zeigen kann, wie er den Gegenstand hätte bearbeiten sollen. Eben so nützlich werden in einem solchen Falle logisch geordnete Auszüge aus den dem Zöglinge angemessenen Schriften sein. Die Beschäftigung dagegen mit tiefen Speculationen und sehr abstracten Philosophemen könnte sehr leicht die Verworrenheit des Kopfes vergrößern.

IV. Abschnitt.

Diätetik der materillen Geistesbildung.

Der Zweck der materiellen Bildung des Zöglings besteht darin, daß derselbe jene Kenntnisse und Geschicklichkeiten sich erwerbe, welche ihm zur Erreichung seiner Bestimmung nothwendig oder wenigstens nützlich sind. Alles Dasjenige, wodurch dieser Zweck nicht befördert oder sogar gehindert wird, muß daher als zwecklos oder zweckwidrig vermieden oder verhindert werden. Daß dies geschehe, ist Aufgabe der Diätetik.

Die 1) Forderung, welche sie zu befriedigen hat, besteht darin, daß der Erzieher den Zögling von Irrthümern frei zu erhalten suche. Leider prägen Aeltern und Erzieher ihren Kindern oft schon Irrthümer ein. Wenn der Erzieher nicht reine Wahrheit sagen kann oder darf, so schweige er lieber ganz von dem Gegenstande, oder erkläre dem Zögling, daß er ihm dieses nicht sagen könne, weil er es nicht verstehen würde. Noch öfter saugen die Kinder Irrthümer aus dem Munde anderer Personen ein. Wenn Rousseau die Unwissenheit als das einzige und beste Verwahrungsmittel gegen Irrthümer ansieht, so ist der Gedanke nicht neu, und Jeder wird leicht das Irrige dieser Behauptung einsehen; denn „urtheilet nicht, so werdet ihr euch nicht täuschen,“ heißt eben so viel, als „esset nichts, so werdet ihr euch den Magen nicht verderben.“

2) Den Zögling soll nichts gelehrt werden, was demselben unnütz ist. Es soll von dem Unterricht alles ausgeschlossen werden, wovon der Zögling nach seiner allgemeinen und besonderen Bestimmung keinen Gebrauch machen kann. Der Mensch lernet nicht, um zu lernen, sondern um das Erlernte zu gebrauchen. Der Zögling lerne noch weniger, was gefährlich oder schädlich wäre. Es gibt

manche Kenntnisse, die nicht Jeder ohne Nachtheil seiner Moralität zu ertragen im Stande ist, und von welchen man mit vollem Rechte sagen kann, es ist besser, dieselben nicht zu wissen, als das Wissen mit dem Verluste der Sittlichkeit zu erkaufen. Man hüte sich auch vor dem Ueberladen. So wahr der Satz in einem bestimmten Sinne ist: „der Mensch lernet nie zu viel," so üble Folgen wird es haben, wenn man denselben für gleichbedeutend mit dem Satze hielte: „man lehret die Kinder nie zu viel." Die gewöhnlichen Folgen des vielen Lehrens sind: das Kind wird zuletzt in keinem Gegenstande vollkommen unterrichtet, die Aufmerksamkeit wird zerstreut und geschwächt, Lust und Eifer verlieren sich, dem Schüler wird die Zeit genommen, das Vorgetragene zu verdauen, sie werden dadurch nicht selten geschwätzig, stolz und rechthaberisch. Man solle sich auch vor dem Uebereilen und Ueberspringen hüten und alles unterlassen, wodurch der Fortgang der Schüler erschwert, die Ueberzeugung gehindert, der moralische Einfluß der Wahrheiten unmöglich gemacht und endlich die Selbstthätigkeit des Geistes geschwächt oder vernichtet wird. Nicht darauf kommt es an, wie viel und wie schnell der Lehrer gelehret, sondern wie viel und wie deutlich und vollständig der Schüler etwas gelernet hat. Mit dem übermäßigen Eilen im Unterrichte ist oft zugleich das Ueberspringen einzelner nothwendiger Vorkenntnisse verbunden, und der Schüler kann dann aus Mangel dieser Vorkenntnisse die folgenden Lehren nicht deutlich verstehen u. s. w.

Ein kalter, trockener, abstrakter Vortrag in der Religions- und Pflichtenlehre kann gewiß seinen Zweck nicht erreichen.

Die materielle Bildung soll nie ohne, nie zum Nachtheile der formellen Kultur des Geistes getrieben werden. Dies geschieht: durch bloßes Mittheilen der Kenntnisse, ohne daß man die freie Geistesthätigkeit des Schülers dabei in Anspruch nimmt. Da fordern so Manche von dem Schüler nichts, als daß er ruhig den Lehrer anhöre, fleißig nachschreibe und wörtlich auswendig lerne. Dadurch wird der Grund zu dem gedankenlosen Auffassen unverständlicher Worte, zu dem blinden Nachbeten sinn- und grundloser Formeln gelegt, wodurch die innere Thätigkeit des Geistes erstickt, und das Selbstdenken durch die Angewöhnung an das gedankenlose Memoriren vernichtet wird.

V. Abschnitt.

Materielle Bildungskunde des Geistes.

Hier ist zuerst von der Anschauung als einem Mittel der Bildung, von dem Gebrauche der Abbildungen, von der Erfahrung als Lehrmeister in dem Leben des Menschen, von dem Erwerbe der

Kenntnisse im Umgange mit andern Menschen und von der Lectüre die Rede. Alsdann wird von dem eigentlichen Unterrichte gesprochen. Die Zweckmäßigkeit des Unterrichtes hängt von der Wahl der Lehrgegenstände, von der Zeit und der Ordnung, in der sie gelehret werden, und endlich von der Methode des Unterrichtes ab.

Von der Wahl der Lehrgegenstände.

Von dem absolut Nothwendigen.

Da alle Menschen eine und dieselbe Bestimmung haben und in denselben Verhältnissen als Menschen an sich, und als Glieder der Gesellschaft stehen, so sind auch einzelne Kenntnisse allen Zöglingen ohne Unterschied ihres Berufes und ihrer äußeren Lage nothwendig. Unter die allgemein nothwendigen Kenntnisse rechnet Verfasser 1) die Kenntniß seiner selbst, in sofern jeder Mensch seinen eigenen Zustand verschlimmern kann und verbessern soll. 2) Die Kenntniß der äußern, den Menschen umgebenden und auf ihn einwirkenden Objecte, in so fern der Gebrauch und Einfluß derselben nothwendig, nützlich oder schädlich ist und von der Willkür des Menschen abhängt. 3) Die Kenntniß jener Sprache, die ihm im Umgange mit andern Menschen, mit denen er in Verbindung stehet, nothwendig ist. 4) Das Lesen, Schreiben und Rechnen. 5) Die Religions- und Pflichtenlehre. 6) Die Kenntniß jener positiven Gesetze des Staates, deren Befolgung für den Menschen Pflicht, und deren Uebertretung ihm möglich ist. Diese Lehrgegenstände sollen aber keineswegs vollständig und systematisch, sondern nur in sofern gelehrt werden, als ihre Kenntniß jedem Menschen nach seiner Individualität nothwendig ist. Sie fordern aber keineswegs viele, für dieselben bestimmten Lehrstunden und Lehrbücher.

Der verständige Lehrer findet bei dem Lesen, Dictando-Schreiben u. dgl. mannigfaltige Gelegenheit, einzelne nothwendige Vorschriften oder Warnungen in Rücksicht der Gesundheit oder äußeren Gefahren seinen Schülern mitzutheilen.

Von dem hypothetisch Nothwendigen.

Nebst der allgemeinen Bestimmung muß auch die individuelle bei der Wahl der Lehrgegenstände berücksichtiget werden, weil der Zögling zur Erfüllung der Pflichten seines Standes und zur Vollführung der Geschäfte seines Berufes tauglich gemacht werden muß. Aus der individuellen Bestimmung ergibt sich, 1) in welchem Umfange und in welchem Grade die allgemein nothwendigen Gegenstände gelehrt werden sollen. 2) In welchen Gegenständen nebst den allgemein nothwendigen der Zögling unterrichtet werden müsse.

Zwei Abwege sind gleich schädlich. Manche Aeltern bereiten und dressiren ihr Kind von frühester Jugend an nur für einen bestimmten Stand; andere wollen dasselbe zu allen Geschäften tauglich machen.

Beides ist fehlerhaft. In den früheren Jahren, so lange das, was man Beruf nennt, sich nicht ausmitteln läßt, so lange der Eintritt in einen bestimmten Stand nicht höchst wahrscheinlich ist, kann und soll von einer auf einen einzelnen Stand beschränkten Bildung keine Rede sein. Man lehre dasjenige, was allgemein nothwendig, was in jedem Falle nützlich ist, aber nicht bloß solche Gegenstände, die in allen Lagen, eine einzige ausgenommen, überflüssig wären.

Von den nützlichen Lehrgegenständen.

Nebst den allgemeinen oder hypothetisch nothwendigen Lehrgegenständen kann der Besitz anderer Kenntnisse jedem Menschen in vielen Hinsichten nützlich sein. Alle Gegenstände zu lehren, die einem Zöglinge nützlich werden können, verbieten die Zeit und die Umstände. Für alle Menschen ist daher eine Auswahl nothwendig. Man wähle unter den nützlichen Gegenständen vorzüglich diejenigen aus, von welchen ein größerer, näherer, wahrscheinlicher Gebrauch nach der individuellen Lage und Bestimmung des Zöglings sich vorher sehen läßt und deren Unkenntniß, wenn der Fall der Anwendung eintreten sollte, von schädlichen Folgen für denselben wäre. In keinem Falle endlich sollen die bloß nützlichen Gegenstände den absolut oder hypothetisch nothwendigen vorgezogen, und zum Nachtheil der letzteren betrieben werden, was doch sehr oft geschieht.

Bei der Wahl unter der Menge der Gegenstände, die einem Zöglinge nützlich werden können, ist nebst der Wahrscheinlichkeit des Gebrauches, nebst dem Grade des Nutzens allezeit zugleich auf die Anlagen des Zöglings zu sehen. Auch der größte Fleiß kann den Mangel des Talentes nie ersetzen, er kann der Schwäche nur bis auf einen gewissen Grad nachhelfen, nie aber etwas Großes leisten. Weniger Rücksicht dagegen verdienen die Neigungen der Kinder bei den Bestimmungen der Lehrgegenstände. Die Neigungen sind in der frühen Jugend selten dauerhaft, sondern sehr veränderlich.

Von dem Lehrplane.

Dieser hängt von der Beschaffenheit der Schüler und von der Beschaffenheit der Lehrgegenstände ab. Die Bestimmung, wie ein Gegenstand zu lehren sei, hängt vorzüglich zunächst von der Fassungskraft des Lehrlings ab, d. i. von dem Grad der Entwicklung und Bildung der Seelenkräfte; Lehrgegenstände, die eine niedere Seelenkraft, oder weniger Uebung und einen kleinern Grad der Bildung einer und derselben Kraft fordern, sollen denjenigen vorgehen, welche

eine höhere Kraft oder eine größere Bildung in dem Zöglinge vorausſetzen.

Die einzelnen Lehrgegenſtände müſſen ſo gereihet werden, wie ſie einander als Vorkenntniſſe vorausſetzen. Eine gänzliche Trennung der Lehrgegenſtände iſt aber keineswegs zu rathen. Im Gegentheil iſt die Verbindung einzelner Gegenſtände nothwendig, weil dieſelben nur in dieſer Verbindung leicht und richtig erlernt werden können; doch ſoll man nicht ganz heterogene und zu viele Gegenſtände mit einander verbinden.

Ueber die Ordnung und Stufenfolge des Unterrichts heißt es unter Anderm: der Lehrer muß von dem Einfachen zu dem Zuſammengeſetzten, von dem Einzelnen zum Allgemeinen, von Anſchauungen zum Abſtracten, von den Beiſpielen zur Regel, von dem Leichteren zum Schwereren, von dem Näherliegenden, Bekannten und Intereſſanten zu dem Entfernteren, Unbekannten und weniger Intereſſanten übergehen, wenn er den Schülern den Fortgang erleichtern und den Zweck ſeines Unterrichts erreichen will. Die didaktiſche Ordnung des Unterrichts iſt von der philoſophiſchen des Syſtems weſentlich verſchieden und oft derſelben gerade entgegengeſetzt. Eben ſo wichtig iſt es, daß der Lehrer im Unterrichte das Geſetz der Stätigkeit genau befolge, von einer Vorſtellung allezeit zu der zunächſt verbundenen übergehe, keine wichtige Mittel-Idee überſpringe, weil ſonſt bei den im Denken ungeübten Schülern die Faßlichkeit und Deutlichkeit des Ganzen verloren gehet.

Ueber die Beſtimmung des Zeitmaßes für jeden Gegenſtand bemerkt der Verfaſſer ganz richtig: „da bei Verwendung der Lehrſtunden jederzeit auf die Individualität des Schülers geſehen werden muß, ſo kann eine vorher beſtimmte Stundeneintheilung entweder nur eine ſehr allgemeine Skizze ſein, oder es muß der Einſicht des Lehrers überlaſſen werden, nach dem Bedürfniſſe der Schüler die nothwendigen Veränderungen vorzunehmen.“

Von der Lehrmethode. Darunter verſteht Verfaſſer die Art und Weiſe, einen Gegenſtand ſo zu lehren, daß der Zweck des Unterrichtes leicht und ſicher erreicht werde.

Es iſt nicht hinreichend, daß ein Mann die Kenntniſſe eines Gegenſtandes beſitzet, um Andere zweckmäßig in demſelben unterrichten zu können. Das Selbſtwiſſen iſt zwar eine Hauptbedingung; allein die Geſchicklichkeit, Andern ſeine Kenntniſſe mitzutheilen, iſt eben ſo nothwendig. Der große Gelehrte oder Künſtler iſt nicht allezeit der beſte Lehrer.

Die Lehrmethode muß nach der Individualität der Schüler und nach dem Zwecke des Unterrichtes verſchieden ſein.

Es wird nun von den Eigenschaften des Unterrichtes gesprochen

1) wiefern der Zweck des Unterrichtes in der Erwerbung einzelner Vorstellungen besteht;
2) wenn der Zweck des Unterrichtes Ueberzeugung ist;
3) wenn der Zweck des Unterrichtes zugleich in dem Einwirken auf das Gefühls- oder Begehrungsvermögen besteht;
4) wenn praktische Fertigkeit und Geschicklichkeit der Zweck des Unterrichtes ist;
5) wenn der Zweck bloß in dem Wissen einzelner Wörter oder Formeln besteht.

Dabei ist vorzüglich von der Anschaulichkeit des Unterrichtes, von den verschiedenen Arten der Beweise und von der Anwendung desselben die Rede. Dann wird von der Selbstthätigkeit des Schülers gehandelt. Dieselbe fordert, daß der Gegenstand 1) interessant, 2) angenehm, 3) den Kräften des Zöglings angemessen sei.

Die Selbstthätigkeit wird aber 4) auch durch die Lehrform befördert, vorzüglich durch die erotematisch-synthetische Lehrform, deren Vorzüge oft verkannt werden.

Auch der äußere Vortrag hat auf die Selbstthätigkeit des Schülers einen großen Einfluß. Hier heißt es: „Einfachheit und Anschaulichkeit sind die Haupteigenschaften der Sprache für Kinder; Lebhaftigkeit, Nachdruck und Schönheit passen für den Jüngling; Kürze und Bestimmtheit sind dem Manne angemessen. Eben diese Rücksicht fordert der Zweck des Unterrichtes. Belehrung fordert Ruhe, Deutlichkeit und Bestimmtheit. Rührung fordert Lebhaftigkeit und Nachdruck. Der Predigerton ist von dem Lehrtone sehr verschieden. Der Vortrag soll ferner nicht zu kurz, aber auch nicht zu weitläufig sein. Philosophische Präcission taugt nicht im mündlichen Unterrichte der Jugend, noch weniger im Unterrichte der Kinder. Der Vortrag eines Lehrers soll nicht dem Tone des Lehrbuches gleich sein. Verständlichkeit ist die erste Eigenschaft des Lehrtones. Der äußere Vortrag soll der Aufmerksamkeit und des Eindruckes wegen lebhaft sein. Diese Lebhaftigkeit besteht aber nicht im Schreien, Schnellsprechen, im Gestikuliren, noch weniger in einer den Lehrer herabsetzenden Lustigmacherei. Wichtig ist es, daß der Lehrer durch die Stärke, Höhe oder Feierlichkeit des Tones die Hauptsachen herauszuheben, daß er zweckmäßig und am gehörigen Orte dem Vortrage Abwechselung zu geben wisse.

VI. Abschnit.

Heilkunde der Gebrechen des materiellen Zustandes des Geistes.

Die vorzüglichen Gebrechen des materiellen Zustandes des Gei-

stes sind: die Unwissenheit, die Unvollkommenheit der Vorstellungen, Mangel an fester Ueberzeugung, Irrthümer, Mangel an Fertigkeit und an Geschicklichkeit in der Ausübung oder Anwendung.

Manche zweckmäßige Bemerkungen und Belehrungen finden auch über diese Gegenstände statt; es würde aber zu weit führen, Einzelnes daraus mitzutheilen.

VII. Abschnitt.

Anleitung zur Selstbildung der intellectuellen Anlagen.

Nachdem von der Nothwendigkeit der intellectuellen Selbstbildung, von der mittelbaren Einwirkung des Erziehers auf die Selbstbildung des Zöglings, von der unmittelbaren Erregung des Triebes der intellectuellen Selbstbildung, von der Wißbegierde und von den die intellectuelle Selbstbildung hindernden Stimmungen, als: Selbstgenügsamkeit, Kleinmuth, Mißtrauen in sich selbst gesprochen ist, folgt die eigentliche kurze Anleitung zur Selbstbildung. Hier heißt es z. B.: „Manche Jünglinge suchen auf einem irrigen Wege und durch zwecklose oder zweckwidrige Mittel die Bildung ihres Geistes zu bewirken. Der Erzieher muß daher in den frühern Jahren die Thätigkeit des Zöglings unmittelbar leiten, in den spätern Jahren aber denselben über die Wahl der Gegenstände, über die Stufenfolge der Bildung, über die Mittel und Abwege derselben belehren. Dieses muß nicht in einer systematischen Form, sondern soll bei einzelnen Gelegenheiten und in specieller Anwendung auf die Individualität des Zöglings geschehen. Man belehre ihn, auf welche Gegenstände er sich mit gutem Erfolge verwenden kann, und auf welche er sich nach seiner Bestimmung verwenden soll, wie und durch welche Mittel er sich bilden, oder in einem Gegenstande Fortschritte machen kann; mache ihn mit den ihm angemessenen und vorzüglichsten Schriften in jedem Fache bekannt. Man zeige dem Zöglinge zugleich, wie er die angegebenen Hülfsmittel gebrauchen könne, und warne ihn vor den Abwegen und Fehlern, auf welche der Zögling nach seiner Individualität am leichtesten verfallen könnte.“

Zweiter Theil.

3. Hauptstück.

Von den Gefühlsanlagen.

Der Verfasser theilt die Gefühle, wie Andere, in sinnliche, intellektuelle, ästhetische, sympathetische, moralische und religiöse ein und unterscheidet in allen diesen Beziehungen angenehme und unangenehme Gefühle.

Die Kultur des Gefühlsvermögens, sagt er, erfordert in unsern Tagen um so größere Sorgfalt, jemehr auf der einen Seite eine übertriebene Empfindelei und eine übermäßige Verfeinerung einzelner Gefühle, auf der andern dagegen ein gänzlicher Stumpfsinn gerade für die edleren Gefühle sich verbreitet.

I. Abschnitt. Diätetik.

Jede Art der Gefühle ist wohlthätig und nothwendig zur Vollkommenheit des menschlichen Geistes, nur in der Ausartung werden sie schädlich, daher ist die Verwahrlosung oder die absichtliche Schwächung und Vernichtung einer oder der andern derselben schädlich. Eine zu frühe Anstrengung der intellectuellen Kraft schwächt die Gefühle. Daher verliert jede Vorstellung ihren Einfluß auf das Gefühlsvermögen, jemehr dieselbe bloß als ein Produkt der abstrakten Spekulation behandelt wird. „Ein trockener, bloß spekulativer Unterricht in der Religion oder Moral ist keine Nahrung, sondern oft eine Schwächung des religiösen oder moralischen Gefühles.“ Leicht werden Gefühle bei Kindern unterdrückt, wenn man derselben spottet, sie als unmännliche Schwärmerei lächerlich machet, und als Thorheiten darstellet.

Die sympathetischen, moralischen oder religiösen Gefühle werden desto weniger gedeihen, je mehr man dieselben durch Befehle, Versprechungen, Drohungen, Strafen von den Kindern erzwingen will. Einzelne Gefühle, Neigungen sind oft ein Hinderniß der Entstehung anderer edler Gefühle. —

Auch das Uebermaß in der Erregung der Gefühle ist schädlich. Der Erzieher hüte sich, die Phantasie übermäßig zu nähren, fortwährend einzelne Gefühle zu erregen, solche Schriften in die Hände seines Zöglings zu geben, welche bloß auf Phantasie und Gefühle wirken; er hüte sich, jeden Grad der Stärke der Gefühle zu billigen, oder seinen Zögling oft in Gesellschaft solcher Menschen zu lassen, deren Exaltation für denselben ansteckend werden könnte. Im Gegentheile suche der Erzieher, wo Gefahr drohet, diesem Uebel durch Vorstellungen und sein eigenes Beispiel, durch Verminderung der äußern Reize, durch Entfernung der diese Stimmung nährenden Umstände, durch Schwächung der Phantasie, durch Beschäftigung mit trockenen oder abstracten Objecten vorzubeugen.

Von der Harmonie und Unterordnung der einzelnen Arten der Gefühle. „Fehlerhaft wäre es, ein Gefühl mit der Vernichtung der andern zu erkaufen, einem untergeordneten Gefühle das Uebergewicht über die höhern, oder die Alleinherrschaft geben zu wollen. Manche Erzieher wirken bloß auf die Gefühle der Sympathie, und vergessen, daß das schöne Gefühl für fremdes

Wohl allezeit von der Vernunft geleitet und dem moralischen untergeordnet werden müsse. Andere in den höhern Ständen kultiviren bloß das ästhetische Gefühl. Daraus entsteht jenes Uebergewicht dieses Gefühls, welches den Menschen Wahrheit und Recht vergessen läßt und seinen Beifall bloß von der Schönheit oder Größe abhängig macht. Alle Gefühle sollen der Vernunft untergeordnet werden, denn in dem Beherrschen der Gefühle besteht ein Theil jener Seelengröße, die zur standhaften Erfüllung der Pflicht oft nothwendig ist. Der Erzieher hüte sich daher, die Phantasie früher oder stärker zu erregen und zu nähren, als den Verstand und die Vernunft. Er hüte sich, fortwährend auf einzelne Gefühle einzuwirken; diese bloß auf die Phantasie zu pfropfen, ohne an die Leitung der Vernunft zu denken. Er hüte sich, eine blinde Empfindelei als eine schöne Eigenschaft darzustellen, jede Handlung zu loben und zu billigen, die aus einem sogenannten guten Herzen, wenn auch gegen Recht und Pflicht, entsteht."

Die Richtung des Gefühlsvermögens ist oft noch wichtiger, als der Grad der Thätigkeit. Das Erhalten der sogenannten edlen Gefühle, und das Verhüten der unedlen oder unmoralischen ist eine wesentliche Pflicht des Erziehers. Er kann und soll deßwegen 1) den Zögling von irrigen Vorstellungen frei zu erhalten suchen. Irrige Vorstellungen werden nothwendig auch das Gefühl irre leiten. Er soll 2) die Phantasie leiten, und von jenen Bildern frei erhalten, welche unedle Gefühle erregen können. So lange man die Phantasie des Jünglings rein erhält, wird es leicht sein, das Herz zu leiten. 3) Man suche so bald möglich jedem Gefühle seine bestimmungsmäßige Richtung auf das Edle zu geben; denn sonst nimmt das Gefühl von selbst eine vielleicht schädliche Richtung an. Der Mangel einzelner edler Gefühle ziehet sogar nothwendig die Entstehung unendler nach sich. 4) Man suche die von der Natur bestimmte Unterordnung unter den einzelnen Gefühlen zu erhalten. Die unedlen Gefühle haben meistens in dem Uebergewichte untergeordneter Gefühlsanlagen ihren Grund. Schadenfreude, die Freude des Rachgierigen, die Lust des Wohllüstlings und dgl., können nicht zur bleibenden Stimmung werden, so lange die moralischen und die sympathetischen Gefühle ihren Platz über den sinnlichen behaupten. 5) Der Zustand des Körpers hat nicht nur auf die Empfindungen, sondern auch auf die Gefühle einen großen Einfluß. Schwäche und Reizbarkeit des Körpers ziehen oft eine große Erregbarkeit, oft ein schnell entstehendes, aber eben so schnell vorübergehendes Feuer einzelner Gefühle nach sich. Thierische Gefühle haben ebenso wie thierische Begierden oft in dem Körper ihren Grund. Bei keiner Anlage hat ferner 6) das Beispiel einen so mächtigen Einfluß, als

bei den Gefühlen. Bei diesen findet ein sehr hoher Grad der Sympathie Statt, und besonders Kinder nehmen sehr leicht den Ton derjenigen an, mit denen sie umgehen. Endlich vergesse man 7) nicht, daß jedes Gefühl durch öftere Erregung zur Fertigkeit, und nach und nach zur bleibenden Eigenheit wird.

II. Abschnitt.

Bildungskunde der Gefühle.

Hier ist von der Nothwendigkeit einer eigentlichen Cultur der Gefühle, von der Erregbarkeit der Gefühle, von den Mitteln der Erregung, von der Stärke der Gefühle, von der Dauer der Gefühle, von der Richtigkeit der Gefühle, von der Herrschaft über die Gefühle, von der Wirksamkeit der Gefühle und von den Aeußerungen derselben die Rede.

Ueber die Mittel der Erregung heißt es: der Erzieher sorge 1) für richtige Vorstellungen, welche das Gefühl zu erregen im Stande sind. Der Mangel an Vorstellungen ziehet nothwendig den Mangel der Gefühle nach sich. Nur vergesse man nicht, daß die Stärke des Gefühles keineswegs mit der philosophischen Deutlichkeit der Vorstellungen oder mit der Thätigkeit der Vernunft in gleichem Grade zunimmt. Im Gegentheile vermindert sich das Gefühl, so wie die Sache in höherem Grade ein Gegenstand der theoretischen Zergliederung und Untersuchung wird. 2) Je anschaulicher und lebhafter diese Vorstellungen sind, desto mehr sind dieselben geeignet, Gefühle zu erregen. Lebhafte, anschauliche Darstellungen und Schilderungen wirken mächtig, besonders auf das Herz der Jugend. Daher hängen die Gefühle weit mehr von dem Einflusse der Einbildungskraft und der Phantasie als von dem Einflusse der Vernunft ab. 3) Die Lectüre und 4) die äußere Umgebung sind ebenfalls sehr wichtig. Wer von Jugend an mit ästhetischen Gegenständen umgeben ist, dessen Auge und dessen Gefühl gewöhnet sich nach und nach an Schönheit so sehr, daß die geringste Mißgestalt ihn unangenehm afficiret. Wer sehr oft große edle Handlungen, oder die Darstellung derselben sieht, dessen Gefühl wird an das Edle und Große gewöhnet und für dasselbe gestärket werden. Die Natur, die Geschichte, die Erfahrung kann auch derjenige Erzieher als Bildungsmittel benützen, der das Zimmer seines Zöglings mit Meisterstücken der Kunst zu zieren im Stande ist. Endlich ist 5) das Beispiel der das Kind umgebenden Personen von großem Einflusse. Der Erzieher kann viel durch sein Beispiel, und ohne dieses nichts bewirken.

Ueber die Stärke der Gefühle heißt es unter Anderm: „Schwäche und Uebermaß sind leicht schädlich. Der Erzieher soll dafür sorgen,

daß die Gefühle einen den Objecten und dem Zwecke angemessenen Grad der Stärke erhalten. Wenn der Erzieher dafür sorget, daß die Phantasie nicht vorherrschend wird, sondern daß das Gefühl dem Verstande untergeordnet ist, so wird nicht leicht eine übermäßige Stärke Statt finden. Er vergesse dabei nicht, daß die moralischen Gefühle allezeit die Oberhand behaupten, also im Verhältnisse zu den übrigen die stärksten und wirksamsten sein müssen; daß Schwäche bei der Jugend ein weit gefährlicherer Zustand ist, als hohe Stärke, weil die letztere sich in späteren Jahren von selbst vermindert.

Sehr treffend spricht der Verfasser über die Wirksamkeit der Gefühle indem er sagt: „Das Gefühl kann in leere Empfindelei, in unnütze Gefühlspinnerei ausarten, wobei der Mensch sich in einen entnervenden und betäubenden Schlummer von Gefühlen einwieget, und vor lauter Empfinden nicht zum Handeln kommt. Dieser Fall findet besonders leicht bei sehr reizbaren, aber zugleich schwächlichen Kindern Statt. Der Erzieher lege leeren Gefühlen nie einen Werth bei; er beurtheile den Werth der Gefühle allezeit nach den Früchten derselben; er zeige dem Zöglinge in einzelnen Fällen, daß er nicht bloß fühlen, sondern allezeit den Gefühlen gemäß handeln müsse; er ermuntere den Zögling, und mache es demselben möglich, sein Gefühl durch Handlungen wirksam zu machen; er errege Gefühle vorzüglich dann, wann es dem Zöglinge möglich ist, dieselbe in äußere Wirksamkeit übergehen zu lassen; er zeige endlich mit Ruhe und Nachdruck seine Geringachtung der leeren Empfindelei, um den Zögling vor diesem Zustande zu bewahren.“

Hierauf ist von der Kultur der einzelnen Gefühle die Rede und zwar 1) der sinnlichen Gefühle. Hier heißt es unter Anderm: „Da es so wichtig ist, daß der Mensch Herr seiner Gefühle sei, so hüte man sich, die Wünsche des Kindes allezeit zu befriedigen, jedem Winke der Lust oder Unlust blinde Folge zu leisten. Im Gegentheile fordere man schon von dem Kinde, daß dasselbe seine Gefühle mäßige und überwinde.“

2) der sympathetischen Gefühle. Hier sagt der Verfasser unter Anderm: „Im Allgemeinen findet man bei den Kindern eine sehr große Anlage zu den sympathetischen Gefühlen, und die Kälte über die feindseligen Stimmungen einzelner sind meistens die Folge einer zweckwidrigen Behandlung oder des Einflusses widriger Schicksale. Wenn man aus einzelnen Erfahrungen einen natürlichen Hang zur Grausamkeit bei Kindern folgern will, so irret man sehr. Man wird bei Kindern, wie die Natur sie liefert, weit mehr eine zu große als eine zu schwache Anlage des Mitgefühles finden. Die größere oder geringere natürliche Weichherzigkeit ist oft eine Folge der

Schwäche und der Reizbarkeit des Körpers. Daher würde man mit Unrecht alle Thränen der Theilnahme allezeit als Verdienst, und die Kälte allezeit als Schuld den Kindern anrechnen. Die sympathetischen Gefühle werden geschwächt und abgestumpft, wenn 1) das Kind gewöhnt wird, an den Leiden der Thiere sich zu ergötzen, zu seiner Unterhaltung Thiere zu quälen. 2) Der fortwährende oder sehr oft wiederholte Anblick der Leiden anderer Menschen vermindert die Theilnahme, und hat nach und nach Gleichgiltigkeit zur Folge. 3) Das lächerliche und thörichte Vorurtheil von der Verschiedenheit des Menschenwerthes kann das Gefühl der Theilnahme schwächen und ersticken. 4) Selbstsucht, die an nichts als an das eigene Ich denket und 5) feindselige Stimmungen gegen einzelne Menschen; z. B. Rache, Menschenhaß stehen dem Mitgefühle entgegen; endlich 6) ist die Anwendung zweckwidriger Mittel zur Erregung des Gefühles, z. B. das Befehlen, Verbieten, das Strafen, das Uebertreiben in Reden und Handlungen 2c. nicht nur fruchtlos, sondern allezeit schädlich.

3) Kultur der ästhetischen Gefühle. Die Bildung des Gefühls für die Form der Objecte ist nicht nur für die höhern Stände, sondern für alle Menschen, obwohl in verschiedenem Grade, nothwendig. Die Kultur dieses Gefühles kann eine reiche Quelle vieler Freuden des Lebens, ein wichtiger Schritt von roher Thorheit zur Humanität, sogar eine Schutzwehr und ein Beförderungsmittel für die Sittlichkeit des Menschen sein. Obwohl der Mann von Geschmack deßwegen noch kein sittlich guter Mensch ist, obwohl humanisirte Laster doch Laster sind, und der Mensch das Rechte und Gute nicht bloß der Form wegen lieben soll, so wird der Erzieher doch die Wichtigkeit der Bildung des Geschmackes erkennen, und für diese Bildung Sorge tragen.

Die Erregung der ästhetischen Gefühle hat ihre Grenzen. Treffend sagt hier der Verfasser: „Der Zögling darf und soll Wahrheit und Sittlichkeit nicht über der Schönheit vergessen, sein Urtheil darf nicht bloß durch die Form der Objecte bestimmt werden. Wie leicht entstehet sonst jene elende Schöngeisterei, die die Wahrheit gleichgültig ansieht, und sich der Schönheit in die Arme wirft, bei welcher der irrige Gedanke Beifall findet, wenn er ästhetisch schön eingekleidet ist. Nicht weniger gefährlich kann die einseitig ästhetische Bildung der Sittlichkeit des Zöglings werden. Wenn das Gefühl der Schönheit das Uebergewicht über das Gefühl der Sittlichkeit erhält, so wird zwar selbst in dem unsittlichen Leben mehr Anstand und Geschmack herrschen, aber wird der Zögling deßwegen moralisch besser sein? Sind Unmoralitäten in ästhetischem Gewande nicht noch gefährlicher für den sinnlichen Menschen? Wird derjenige, der nur

auf die Form sieht, nicht oft der Tugend seinen Beifall versagen, wenn diese im Alltagsgewande von altem Schnitte erscheint? So wohlthätig eine zweckmäßige ästhetische Bildung werden kann, so gefährlich ist dieselbe, wenn dieses Gefühl allein oder überwiegend herrscht. Endlich muß bei dieser Bildung auf die äußere Lage und die Umstände des Zöglings Rücksicht genommen werden. Nicht alle können und sollen den höchsten Grad der Geschmacksbildung erhalten, denn dieser würde mit der Lage, mit den Umständen, mit der Beschäftigung einzelner Individuen oft grell, oft bis in das Lächerliche contrastiren, und mancher Mensch würde sich damit unglücklich fühlen und zu seinen Geschäften nicht mehr tauglich sein.

4) Der intellectuellen Gefühle. Die intellectuellen Gefühle, die sich durch die Freude an Wahrheit, Deutlichkeit, Gewißheit, Ordnung ꝛc., und durch das Mißbehagen bei Unwissenheit, Ungewißheit, Verworrenheit, Irrthümern u. dgl. äußern, sind an sich und besonders als Beförderungsmittel der intellectuellen Selbstbildung sehr wichtig. Wenn die Jugend bloß durch physische Gewalt zum Unterrichte gezwungen wird, wenn dieser in einem trockenen Vorsagen und mechanischen Memoriren unverständlicher Sätze besteht, wenn Aeltern und Lehrer denselben als ein unvermeidliches Uebel darstellen, und ihre Kinder mit der Aussicht auf Befreiung trösten; so können die wichtigen Gefühle für Wahrheit und intellectuelle Bildung nicht gedeihen.

Damit diese Gefühle sich in dem Zöglinge finden, so suche der Erzieher demselben Interesse für seine Lehrgegenstände einzuflößen: er zeige ihm, daß dieselben nicht bloß Ehre oder andere Vortheile bringen, sondern daß es an sich schön und erfreulich ist, etwas zu wissen. Er stelle die Bildung des Kopfes als eine der ersten Vollkommenheiten, Kenntnisse als eines der größten Güter des Menschen dar. Wenn diese Vorstellungen nicht zu oft, nicht zur Unzeit, nicht mit einem leeren Schalle von Wörtern oder in Form einer Strafpredigt, sondern gelegentlich, aber lebhaft und nachdrücklich gemacht werden; wenn der Knabe nach und nach zu dem Gefühle seiner eigenen Fortschritte gebracht wird: so wird Freude dieses Bewußtsein begleiten und intellectuelle Gefühle werden in ihm rege werden. Mächtig wirken zu diesem Zwecke das Beispiel des Erziehers und der den Zögling umgebenden Personen. Dieses Gefühl kann ferner nur nach und nach erhöhet und verstärket werden. In manchem Jünglinge wird dasselbe überwiegend und allein herrschend, oder artet in müssige Speculirungs-Sucht, in einseitige Systems-, Parteisucht oder in Pedanterei aus.

5) Kultur der moralischen Gefühle. Man suche durch lebhafte, anschauliche Erzählungen einzelner Handlungen, durch

Schilderung einzelner Gesinnungen, die dem Gesichtskreis des Kindes angemessen sind, auf das Gefühl zu wirken. Der Erzieher zeige dem Kinde die Tugend von der schönen, beseligenden Seite, damit es dieselbe lieb gewinne. Wenn man die Tugend stets im finsteren Gewande als eine Feindin des Frohsinnes schildert, wenn man die Pflichten als willkürliche Gebote oder lästige Fesseln darstellt; so kann Achtung und Liebe in dem Herzen der Jugend nicht gedeihen. Sehr viel vermag das Beispiel der das Kind umgebenden Personen zur Belebung des moralischen Gefühles.

6) Von den religiösen Gefühlen. Das religiöse Gefühl ist sowohl für die Moralität, als für die Beruhigung der Menschen von großer Wichtigkeit.

Es ist wahr, auch dieses so wichtige Gefühl kann ausarten; es ist wahr, Religion soll nicht bloß eine Sache der Empfindung sein; aber daraus folgt keineswegs, daß man die Anlagen zu diesen Gefühlen verwahrlosen oder ersticken dürfe. Was die Zeit betrifft, dieselben zu erregen, so ist auch Milde der Ansicht, daß dasselbe früh geschehen solle. In dem, was er als Vorschrift über die Kultur dieser Gefühle mittheilt, heißt es unter Anderm: „Sclavische Gottesfurcht, quälende Gewissensängstlichkeit, religiöse Schwärmerei sind auch Gefühle, aber wer kann dieselben billigen? Auch die richtigsten Vorstellungen verlieren ferner ihre Kraft, wenn sie übertrieben dargestellt werden, oder zu oft und zur Unzeit geschehen. Das ewige Predigen, die erzwungenen Meditationen und Gebete können das Gefühl bei der Jugend abstumpfen, aber nicht erregen. Bei vielen Kindern wird diese schöne Anlage dadurch zerstört, daß dieselben unverständliche Formeln ihrem Gedächtnisse einzuprägen, oder mechanischen Uebungen, die für sie keinen Sinn haben, beizuwohnen gezwungen werden. Endlich ist das Befehlen, Loben, Lohnen, Tadeln, Strafen bei den religiösen Gefühlen schädlich. Durch diese Mittel kann man Aeußerungen, aber keineswegs Gefühle erzeugen, Pharisäer, aber nicht religiös gesinnte Menschen bilden.

III. Abschnitt.

Heilkunde des Gefühlsvermögens.

Unter dieser Ueberschrift ist von den Gebrechen des Gefühlsvermögens, von der Verschiedenheit der Gebrechen, von den Quellen und von der Heilung derselben die Rede. Die Gefühle können dem Grade nach sowohl in der Reizbarkeit, als in der Stärke und Dauer ausarten. Ueberreiz und Stumpfsinn, Exaltation und Schwäche, Leichtsinn und Tiefsinn sind gleich schädliche Zustände. Daraus entsteht oft ein anderes Gebrechen, nämlich die Störung der natürli=

chen Unterordnung der einzelnen Gefühle, oder des ganzen Gefühlsvermögens unter die Herrschaft der Vernunft.

Die gewöhnlichsten Quellen der Gebrechen des Gefühlsvermögens sind folgende: 1) die natürliche ursprüngliche Beschaffenheit der Anlage. 2) Der Einfluß des Körpers. 3) Der Zustand der intellectuellen Anlage. 4) Der Einfluß des Begehrungsvermögens. Gefühle erwecken Begierden, aber die Begierden wirken auch auf das Gefühl zurück. Endlich 5) die absichtliche Kultur, oder die zufällige Einwirkung äußerer Umstände. Hierauf wird nun die Heilung der Exaltation, die Heilung des Mangels oder der Schwäche, die Heilung der gestörten Unterordnung, die Heilung der Verwirrung der Gefühle 2c. specieller beschrieben.

Im 4. Abschnitt ist die Anleitung zur Selbstbildung der Gefühle enthalten.

4. Hauptstück.

Von dem Begehrungsvermögen.

Unter der Ueberschrift Natur des Begehrungsvermögens ist von dem Wesen dieses Vermögens, von Neigung und Abneigung, von Hang, Begierde, Leidenschaft, Trieb, Triebfedern, Gesinnung und Charakter die Rede.

Die Begründung eines sittlich guten Charakters ist der letzte Zweck der Erziehung. Alle Aufklärung des Kopfes, alle Kultur der Gefühle, alle Feinheit der äußern Bildung hat keinen Werth, wenn die sittliche Bildung des Herzens nicht damit verbunden wird. Das absichtliche Bemühen, einen sittlich guten Charakter zu begründen, nennt man moralische Erziehung. Manche verwechseln aber die sittliche Kultur mit der bloßen Verfeinerung des äußern Anstandes, und machen die letztere zur Tendenz ihrer Bemühungen. Andere verwechseln Legalität und Moralität, oder bemühen sich, bloß einzelne Gesinnungen einzupfropfen, ohne zu bedenken, daß es sich um eine positive allgemeine Eigenschaft und die innere Richtung des Willens handelt.

Was die Zeit betrifft, in welcher die sittliche Bildung ihren Anfang nehmen soll, so kann in der frühen Kindheit zwar nicht unmittelbar, nicht positiv für die moralische Bildung des Zöglings gewirkt werden, aber man kann und soll doch allezeit negativ und mittelbar dieselbe vorbereiten und dafür sorgen. Daß man auch bei dieser Einwirkung auf die Individualität des Zöglings Rücksicht nehmen müsse, versteht sich von selbst. Da das Herz des Menschen mit den andern Anlagen in Verbindung steht, und von diesen oft abhängt; so kann der Erzieher aus der Beschaffenheit des Körpers,

der intellectuellen Anlagen und des Gefühlsvermögens oft mittelbare Aufschlüsse über einzelne Anlagen oder Zustände des Herzens erhalten. Am besten läßt sich dasselbe aber durch unmittelbare Beobachtung des Zöglings erkennen. Dazu ist aber nothwendig, daß man ihm eine mäßige Freiheit gestatte, damit er sich ungezwungen äußern könne; diese Beobachtung wird auch durch das Vertrauen der Kinder und durch eine freundliche nachsichtliche Behandlung erleichtert; sie muß auch so viel möglich unbemerkt geschehen, denn der auflauernde Aufseherblick verleitet den Zögling zur Verstellung. Nur eine fortwährende, nicht auf einen einzelnen Fall beschränkte Beobachtung kann ein richtiges Urtheil begründen.

Auch in der Lehre über die Kultur des Begehrungsvermögens legt der Verfasser die bekannte Eintheilung in Diätetik, Bildungs- und Heilkunde und in die Anleitung zur Selbstbildung zu Grunde.

I. Abschnitt.

Diätetik des Begehrungsvermögens.

Dieselbe hat die Aufgabe, zu bewirken, daß dem Zöglinge die Erkenntniß des Rechtes und der Pflicht nicht unmöglich gemacht, oder erschwert, daß der Einfluß dieser Vorstellungen auf den Willen nicht geschwächt werde, daß die entgegengesetzten Reize nicht zu mächtig mitwirken, daß einzelne Gesinnungen nicht herrschend, und einzelne Handlungen nicht zur Gewohnheit werden, ehe der Zögling das Unrecht derselben einzusehen fähig, oder der guten Richtung empfänglich ist.

Die Erziehung hat also dafür zu sorgen, daß die Sinnlichkeit nicht überwiegend, nicht allein herrschend werde. Es sollen also die sinnlichen Begierden so wenig als möglich geweckt und genährt werden; eine weichliche Erziehung ist zu vermeiden. Man muß den Zögling früh an Selbstverleugnung gewöhnen. Eben so ist alles zu vermeiden, was den Zögling in seinem sittlichen Urtheile irre leiten könnte 2c.

Zu den innern Schutzwehren gegen moralisches Verderben rechnet der Verfasser unter Anderm die Achtung des Zöglings vor sich selbst. Der Erzieher soll also diesem fühlbar machen, daß es heißt, sich unter das Thier erniedrigen und aufhören, ein Mensch zu sein, wenn er ein Sklav der Sinnlichkeit wird; ferner den Ehrtrieb. Der Erzieher soll also alles unterlassen, wodurch dieser Trieb erstickt und geschwächt wird, z. B. öffentliche Beschämung, schimpfliche Behandlung u. s. w. Als Schutzmittel gegen moralisches Verderben wird auch die Achtung und Liebe der Kinder gegen ihre Aeltern und Erzieher betrachtet; und es ist daher sehr wichtig, diese Stimmung in den Herzen der Kinder zu erhalten. Kein Mit-

tel sichert aber das Herz des Menschen so sehr vor dem moralischen Verderben als ächte Religiosität. Der Erzieher hüte sich daher, diese Schutzwehre des menschlichen Herzens durch schalen Witz oder sein sollende Aufklärung zu untergraben, in Gegenwart der Kinder das, was ihnen heilig ist und bleiben soll, lächerlich zu machen; denn der Sturz der Religiosität wird bald den Fall der Moralität nach sich ziehen. Man verwechsele aber Religiosität nicht mit dem trockenen Wissen leerer Formeln, oder mit mechanischen Gebräuchen, oder leeren, auch noch so feurigen Empfindungen.

Durch Erhaltung des Frohsinnes wird bösartigen Gesinnungen ebenfalls der Eingang verschlossen. Ein vorzügliches Mittel aber, das Kind vor dem Bösen zu bewahren, sind angemessene Beschäftigungen und Spiele der Kinder. Ueber letztere wird nun ausführlicher gesprochen. Der Verfasser stimmt in seinen Ansichten über dieselben durchgängig mit den Lehren, welche z. B. Niemeyer und ähnliche Pädagogen über diesen Gegenstand mitgetheilt haben, überein.

Zu den äußern negativen Anstalten gegen moralisches Verderben wird die Entfernung der Reize zum Bösen, die Entfernung der bösen Beispiele gerechnet. Als direkte Mittel, das Begehrungsvermögen oder wenigstens die äußere Thätigkeit zu beschränken, werden die Warnungen, die Drohungen, das Eintreten der unangenehmen natürlichen Folgen, das Verbieten und Unmöglichmachen einzelner Handlungen besprochen. Am Schlusse dieses Abschnittes folgt noch eine Ermahnung, jeder Ausartung sogleich bei ihrem Entstehen entgegen zu wirken und sich nicht durch die Gemeinsprüche irre führen zu lassen: das Kind meint es nicht so übel, es versteht es noch nicht, der Schaden ist nicht groß; Jugend hat keine Tugend; die Jugend muß austoben, durch Gleiten und Fallen lernt man gehen; das Uebel wird sich von selbst verlieren u. dgl.

II. Abschnitt.

Bildungskunde des Begehrungsvermögens.

Von der positiven Bildung des Begehrungsvermögens.

Der Zweck ist, aus dem Zögling einen Menschen zu bilden, dem Recht und Pflicht mehr als Vergnügen und Vortheil sind, der das Recht zur Richtschnur und zum Gesetze seines Willens macht. Dieser Zweck läßt sich nur stufenweise erreichen. Das Wollen an sich ist nie ein Fehler, sondern nur die Richtung und die Bestimmungsgründe des Willens können fehlerhaft sein. Es gibt keinen übleren Zustand als die gänzliche Willenlosigkeit, und fast eben so traurig ist der Zustand derjenigen, denen zwar nicht die ganze Thä-

tigkeit, aber die Wirksamkeit und der Ernst des Wollens mangelt. Die gewöhnlichen Quellen der Unthätigkeit oder Kraftlosigkeit des Willens sind Schwäche des Körpers, Stumpfheit der Geisteskräfte, Schwäche des Empfindungsvermögens, Gewohnheit, nur auf die Befehle Anderer zu warten, übertriebene Furcht vor Fehltritten 2c. Was hieraus für Vorschriften für den Erzieher sich ergeben, ist leicht zu erkennen. Hierauf spricht der Verfasser von dem Einfluß der Sinnlichkeit auf das Begehrungsvermögen und gibt die Vorschriften für den Erzieher in dieser Hinsicht an. Dasselbe geschieht bezüglich des Einflusses des Verstandes und der Vernunft auf das Begehrungsvermögen. Alsdann ist von der Bildung des höheren Begehrungsvermögens, von der Bildung der moralischen Urtheilskraft und von den Mitteln zu dieser Bildung die Rede. Daran reiht sich die Frage: Wie die Vorstellung des Rechtes lebhaft zu erhalten und was bei der Erkenntniß einzelner Pflichten zu merken ist?

Hier heißt es z. B. „Die Erziehung soll die moralische Ansicht zur herrschenden zu erheben, und die sittliche Beurtheilung zur Fertigkeit und zur Gewohnheit zu machen suchen. Dieses kann man bewirken, wenn man von früher Jugend an jede Handlung in dieser Beziehung darstellt; jede Geschichte von dieser Seite beurtheilt; bei jeder Erzählung auf dieselbe hindeutet; nie bloß von dem Vergnügen oder Vortheile, sondern allezeit nur von der Rechtmäßigkeit spricht; den Zögling, so oft er nur an die Folgen denkt, oder von diesen spricht, zurecht weiset, und ihn aufmerksam macht, daß nicht die Folgen, sondern die Rechtmäßigkeit das Augenmerk desselben verdienen. Der Erzieher lehre dem Zöglinge die Pflichten nicht in allgemeinen Definitionen, sondern allezeit anschaulich, in einzelnen Fällen des wirklichen Lebens, in Anwendung auf die individuelle Lage des Zöglings kennen; denn sonst geschieht es sehr leicht, daß der Mensch alle Pflichten im Allgemeinen aufzuzählen im Stande ist, und in seinem Wirkungskreise keine derselben findet. Der Erzieher suche diese Vorstellung lebhaft, anschaulich, interessant, mächtig und wirksam zu machen. Gewissenhaftigkeit, als habitueller Zustand, setzt allezeit die zur Gewohnheit gewordene und unwillkürlich wirksame Idee des Rechtes voraus.

Ferner bezüglich der Erkenntniß einzelner Pflichten liest man p. 83 des 2. Th.: „Die Pflichten müssen nicht hinein getragen und Andern andemonstrirt, sondern von dem Zöglinge durch eigene Einsicht erkannt und gefühlt werden. Eine gelegentliche, indirecte, unabsichtlich scheinende Hinleitung zur Erkenntniß einzelner Pflichten ist zweckmäßiger, als ein auf bestimmte Stunden beschränkter, in systematischer Ordnung fortschreitender, der gegenwärtigen Lage und Stimmung nicht angemessener Unterricht in der Sittenlehre. Man

belehre die Jugend über die ihr jetzt obliegenden oder nahe liegenden Pflichten im Tone des wohlwollenden Vaters, nicht des bezahlten Lehrers, in den Stunden, in denen ihr Herz offen ist, auf eine so viel möglich indirecte Art; man suche dabei nicht auf den Kopf allein, sondern auch auf das Herz zu wirken. Nicht systematische Vollständigkeit oder Gründlichkeit, sondern Brauchbarkeit und Wirksamkeit muß die Richtschnur des Erziehers sein. Kurze moralische Sprüche oder kleine Geschichten, die die bereits erkannte Pflicht anschaulich darstellen, mögen dann als Erinnerungsgrund für die Zukunft dienen.

Hierauf ist von den Mitteln, den Willen zu bestimmen, die Rede, unter welchen die religiösen eine besondere Aufmerksamkeit verdienen. Es werden die Fragen beantwortet: was Religiosität sei; wann die religiöse Bildung ihren Anfang nehmen und ob man die Jugend in einer bestimmten Religionslehre unterrichten soll? In erster Hinsicht heißt es: „Die Religiosität ist nicht bloß eine Eigenschaft des Kopfes, sondern des Herzens. Sie besteht in der richtigen Erkenntniß, festen Ueberzeugung von Gott und unserm Verhältnisse zu ihm, in dem lebhaften Andenken und wirksamen Einflusse dieser Vorstellungen auf die Gesinnungs- und Handlungsart der Menschen. Der Unterricht in Religionslehren ist ein Geschäft bestimmter Stunden und geschickter Lehrer; die religiöse Bildung aber läßt sich nicht auf Stunden beschränken, und gedeiht unter den Händen religiöser Aeltern, besonders religiöser Mütter, oft besser als gelehrter Theologen."

In zweiter Hinsicht heißt es p. 91: „Ist das Herz der Jugend nicht der schönen, religiösen Gefühle am leichtesten empfänglich? und findet der Same in dem 18jährigen Jünglinge noch den Boden, den er im 8jährigen Knaben gefunden hätte? Ist es nicht wichtig, den Zögling an eine religiöse Ansicht der Dinge früh zu gewöhnen? Wenn die Kinder nicht alle religiösen Vorstellungen fassen können, folgt daraus, daß man sie g a r n i c h t s lehren dürfe? Wenn sie nicht überall zur eigenen Einsicht der innern Gründe gebracht werden können, folgt daraus, daß für sie keine Ueberzeugung möglich sei? Das Wissen eines jeden Menschen fängt mit dem Glauben an, und die Menschheit wäre übel daran gewesen, wenn sie mit der Erkenntniß einzelner Wahrheiten so lange hätte warten müssen, bis die Vernunft die letzten und tiefsten Gründe derselben entdeckt hätte. Die Jugend kann und soll daher in der Religion unterrichtet werden, sofern es die Fassungskraft derselben zuläßt, und der Wirkungskreis fordert. Wenn der Zögling einzelne Lehren auch nicht in der größten Vollständigkeit zu fassen im Stande ist, so lehre man ihn dieselben doch in so weit kennen, als er sie fassen kann, und ergänze in spätern Jahren, was jetzt zu lehren nicht möglich ist. Von einem der Materie und Form nach zweckmäßigen frühen Re-

ligionsunterrichte hat man nicht die Nachtheile zu fürchten, die das Verspäten desselben so oft nach sich zieht."

In dritter Hinsicht beleuchtet Verfasser die Meinung Mancher, daß man die Jugend bloß in den allgemeinen Lehrsätzen, welche allen Religionen zu Grunde liegen, unterrichten, und es ihrer freien Wahl in späteren Jahren überlassen solle, sich für eine bestimmte Religionslehre zu erklären. Er sagt: „Wenn der Mensch nur in reiferen Jahren frei wählen soll, so muß er alle Religions-Systeme der Vor- und Mitwelt mit allen ihren Gründen vollständig kennen lernen; denn lehrt man ihn nicht alle kennen, so ist seine Freiheit wieder beschränkt; und lehrt man ihn dieselben nicht vollständig und gründlich, so ist er dem Irrthume und dem Mißbrauche der ihm gegebenen Freiheit ausgesetzt. Nun entsteht die Frage: ist eine solche vollständliche und gründliche Kenntniß allen Individuen, wie sie sind, möglich? Kann man jene Bildung der Geisteskräfte, welche zu einer gründlichen Entscheidung und zu einer vernünftigen Wahl unter den verschiedenen Religions-Systemen erfordert wird, allen Individuen beilegen oder bei ihnen voraussetzen? Nur derjenige, der die verschiedenen Religions-Systeme nicht kennt, und über ihre Wahrheit nie gedacht hat, kann es möglich und leicht finden, daß die Jugend frei und doch vernünftig selbst wählen soll."

Die Religion soll eine Sache des Verstandes, des Herzens und des Lebens sein.

Der Religionsunterricht soll eine Sache des Verstandes sein. Der Erzieher nehme bei der Wahl und Einkleidung des Unterrichtes allezeit auf die Fassungskraft und den Wirkungskreis des Zöglings Rücksicht. Er nehme nichts in seinen Unterricht auf, was den Zweck der religiösen Bildung, die Sittlichkeit des Zöglings nicht befördert oder wohl gar hindert. Er sorge für richtige, deutliche und bestimmte Vorstellungen, und vergesse nicht, daß die Religion keine Sache des Gedächtnisses, sondern des Verstandes ist. Er suche den Zögling auf eine ihm angemessene Art von der Wahrheit der einzelnen Lehrsätze zu überzeugen.

Der Erzieher soll ferner die Religion zur Sache des Herzens seines Zöglings zu machen suchen. „Er mache den Zöglingen das Bedürfniß, den mächtigen Einfluß auf die Tugend, und den wohlthätigen Einfluß auf die Ruhe des Menschen bei den einzelnen Religions-Lehren einleuchtend und fühlbar, damit sie die Religion nicht als ein willkürliches Joch, sondern als ein wohlthätiges Geschenk des Himmels ansehen. Dasjenige, was man liebt, vergißt und verwirft man so leicht nicht. Wenn man dagegen zu viel und zur Unzeit predigt, nie den Kindern zeigt, wozu sie das,

was sie lernen, brauchen können und wie gut es ist, dieses zu wissen; wenn man Kindern mit Strafen Religion einprägt, oder wohl gar Religionsübungen als Strafen verhängt: so kann Religiosität nicht gedeihen. Eben so suche der Erzieher die schönen und wohlthätigen religiösen Gefühle in den Kindern frühe zu erregen, sie können und sollen ein erwärmendes und stärkendes Mittel des menschlichen Herzens sein. Nur mache man nicht Religion zur bloßen Sache des Gefühles. Seit wenigen Jahren fängt ein sehr verderblicher Fehler sich zu verbreiten an. Man macht die Religion bloß zur Sache des Geschmackes und des Gefühles. Nicht Wahrheit, sondern Schönheit, nicht Nothwendigkeit sondern Annehmlichkeit leiten den Lehrer und den Schüler. Enthusiastische Schilderungen, schwärmerische Lieder, niedliche Verschen, oder den Kindern vordeclamirte Fabeln sind die Mittel der religiösen Bildung; viel Empfindelei und dunkle Halbwisserei, aber keine Deutlichkeit und Gründlichkeit im Denken, keine Energie und Festigkeit im Wollen, sind der Erfolg."

Die Religion soll ferner eine Sache des Lebens sein. „Da die Sittlichkeit der letzte Zweck aller Bildung ist, so muß der Erzieher den religiösen Vorstellungen einen wirksamen und fortdauernden Einfluß auf den Willen des Zöglings zu geben suchen. In dieser Absicht soll der Erzieher den einzelnen Lehrsätzen allezeit eine moralische Tendenz geben, dieselbe mit den Lagen, Umständen und Verhältnissen des Zöglings in Verbindung setzen, den Einfluß in einzelnen Lagen und die Anwendung in einzelnen Umständen des gegenwärtigen oder bevorstehenden Wirkungskreises deutlich und lebhaft zeigen. Man erinnere den Zögling bei einzelnen Vorfällen seines Lebens, wie und wozu diese oder jene religiöse Vorstellung ihm nützen könne, und zeige bei jeder Gelegenheit, daß der todte Glaube, daß leere Gefühle oder mechanische Gebräuche keinen Werth haben, daß die Religion sich durch ihre Früchte im Leben und Handeln äußern müsse, daß Sittlichkeit der beste Probierstein wahrer Religiosität ist."

Darauf wird von dem Beispiele als Mittel der religiösen Bildung, von äußern religiösen Uebungen, von dem Beispiele als Bildungsmittel zur Sittlichkeit, von dem Gebrauche wahrer oder erdichteter Erzählungen als Bildungsmittel, von dem Besuche der Schaubühne als Bildungsmittel, von der Bildung durch äußere Umstände, von der Angewöhnung und von noch andern Bildungsmitteln des Willens gesprochen. Fabeln können, nach des Verfassers Ansicht, als Mittel zur Warnung, zur Einkleidung einzelner Klugheitslehren, aber nicht als eigentliche Mittel zur Bildung der Sittlichkeit empfohlen werden. Das Gepräge der Dichtung ist zu lebhaft, und die

Verschiedenheit der handelnden Individuen zu groß, als daß das Herz sich zur ähnlichen Stimmung erheben könne. Feen- und Geistermärchen endlich geben der Phantasie eine schiefe Richtung, und sind ein zur sittlichen Bildung unzweckmäßige Mittel.

Ueber den Besuch der Schaubühne als Bildungsmittel lesen wir: „Schauspiele können nicht nur ein Mittel zur Bildung des äußern Anstandes, des Geschmackes, des Verstandes, sondern auch des Herzens sein. Allein viele Stücke enthalten irrige oder leicht zu mißdeutende Grundsätze, zweideutige oder den Kindern wenigstens anstößige Reden und Handlungen. Verschwendung, Trug, Wollust erscheinen in einem reizenden, wenigstens entschuldigenden Gewande; die Gewissenhaftigkeit dagegen wird als Dummheit, die Eingezogenheit als Albernheit dargestellt. Wird ferner auf der Schaubühne die Welt, wie sie ist, und werden die Menschen, wie sie sind, geschildert? Wird endlich durch öftern Besuch der Schaubühne nicht die Phantasie leicht überwiegend, werden nicht Neigungen und Wünsche zu frühe geweckt? Die schädliche Frühreife der Jugend ist oft die Folge des Besuches der Schaubühne. Im Allgemeinen kann dieser Besuch daher nicht als Bildungsmittel des Herzens empfohlen werden. Da aber nicht von allen Stücken die angegebenen Nachtheile zu besorgen sind, so wird der weise Erzieher seinen Zögling wenigstens nie in ein Schauspiel führen, ohne es vorher gesehen, und den Eindruck auf seinen Zögling nach der Individualität desselben berechnet zu haben. Dem Manne von gedämpften Begierden und festem Charakter und dem Kinde sind viele Stücke unanstößig und unschädlich, die dem Jünglinge sehr gefährlich sind."

Nachdem die allgemeinen Eigenschaften des Willens noch angegeben worden sind, welche in der Allgemeinheit der Richtung, in der Wirksamkeit, in der Dauer, Festigkeit und Stärke desselben bestehen, so folgt die Abhandlung über Gehorsam, Befehle und Belohnungen. Es wird gezeigt, daß Gehorsam nothwendig sei und daß selbst Rousseau die Nothwendigkeit des Gehorsams erkannte.

Die Versuche, die man machte, Kinder allezeit nur durch äußere Einsicht zu leiten, haben diese Nothwendigkeit anschaulich erwiesen. Der Gehorsam soll nicht auf die Furcht der äußern Strafgewalt des Erziehers, auch nicht auf die Erkenntniß der Weisheit und Güte der Befehle, sondern auf das Vertrauen und die Liebe gegründet werden. Was die Befehle betrifft, so soll sich der Erzieher in denselben gleich bleiben; wenn er einen gegeben hat, denselben nicht widerrufen, daher mit Ueberlegung befehlen; darauf sehen, daß jeder Befehl ganz vollzogen werde; sich hüten, die Befolgung seiner Befehle zu erbetteln, zu erschmeicheln, zu erkaufen rc.; er soll auch die Uebertretung seiner Befehle in jedem Falle ahnden.

Belohnungen sollen nicht angewendet werden, wenn eine Handlung dem Kinde keine Ueberwindung kostet; wenn die natürlichen Folgen zur Bewegung des Zöglings hinreichen. Was ein Geschenk der Natur ist, kann auch kein Gegenstand der Belohnung sein; eigentliche reine Sittlichkeit kann ihrer Natur nach nicht durch Belohnungen erzielt werden, weil diese allezeit nur auf das untere Begehrungsvermögen des Menschen wirken 2c. Als unzweckmäßig oder zweckwidrig werden folgende Belohnungen verworfen: 1) Alles was für den Zögling keinen, oder keinen hinreichenden Reiz hat; deßwegen müssen die Belohnungen nach der Individualität der Zöglinge verschieden sein. 2) Belohnungen, welche sittlich gute Gesinnungen hindern, oder unsittliche erzeugen, denn keine Handlung oder Stimmung darf auf Kosten der Moralität hervorgebracht werden. 3) Dispensen von Pflichten oder solchen Handlungen, die man den Kindern als höchst nützlich oder pflichtmäßig sonst darstellt; Freibriefe zu unerlaubten Handlungen können keine Belohnungen für Kinder sein. 4) Eben so müssen alle Belohnungen, welche auf den Körper, den Kopf oder die Gefühle der Kinder nachtheilig wirken, verworfen werden. Endlich 5) kann jede Belohnung durch ausschließliche, der Zeit oder Art nach übermäßige Anwendung, fruchtlos oder zweckwidrig werden. Eben dieses ist der Fall, wenn man 6) immer einerlei Art der Belohnung gebraucht.

Zuletzt ist in diesem Abschnitt noch von der Bildung der äußeren Sitten die Rede. Die innere Stimmung ist die Hauptsache und soll die Hauptsorge der Erziehung sein; dessen ungeachtet verdient das Aeußere des Zöglings die Aufmerksamkeit und bedarf dasselbe der Kultur. Diese wird oft von Aeltern übertrieben. Kaum ist das Kind der Wiege entwachsen, so kennt man kein dringenderes Geschäft, als dasselbe fein manierlich zu machen; man denkt nur an die äußere Form und vergißt ganz den innern Zustand; man fordert nicht, daß die Kinder gefällig, bescheiden, höflich, gefühlvoll sind, sondern daß sie alles Dies scheinen. Gegen diese Bildung der Jugend haben sich mit Recht die größten Pädagogen erklärt. Aber es fehlt auch nicht an Beispielen entgegengesetzter Art. Viele glauben für die äußere Bildung gar nichts thun zu dürfen; sie gestatten und vertheidigen die größte Rohheit und Ungebundenheit der Kinder, die sie mit dem täuschenden Namen der freien Natur belegen. Ist denn kein Mittelweg zwischen Rohheit und steifem Ceremoniell, zwischen Zügellosigkeit und Zwang? Die Grundlage der äußeren Bildung sollen die innern Gesinnungen sein. Der Erzieher soll daher allezeit und zuerst die Gesinnungen zu erregen suchen, nicht früher auf Aeußerungen dringen, als die Gesinnung möglich ist, und keine Aeußerungen fordern, so lange jene nicht wirklich

vorhanden ist. Negativ soll der Erzieher zuerst für die äußere Bildung sorgen, indem er verhütet, daß Ungebundenheit nicht herrschende Stimmung, oder einzelne fehlerhafte Aeußerungen nicht zur Gewohnheit werden. Uebrigens sollen alle äußeren Formen und Gebräuche, welche den innern gleichmäßigen Stimmungen entgegen sind, oder nicht zu billigende erregen und nähren; alle jene Albernheiten, die keinen Sinn und Zweck haben, die nur den Umgang mit Andern erschweren, und Frohsinn oder Wohlwollen verscheuchen; alle übertriebenen Ziereieien einer steifen, lächerlichen Etikette aus der Erziehung verbannt werden.

III. Abschnitt.

Heilkunde des Begehrungsvermögens.

Dieselbe handelt von den verschiedenen Arten der Gebrechen des Begehrungsvermögens, von den Quellen derselben, von den Heilmitteln und der Heilmethode. Im Allgemeinen lassen sich die Gebrechen des Begehrungsvermögens in folgende Klassen eintheilen: 1) Unthätigkeit oder Schwäche des ganzen Begehrungsvermögens, oder des höhern Begehrungsvermögens, oder einzelner sinnlicher Triebe, oder einzelner Anlagen des höhern Begehrungsvermögens, z. B. Verlust des Ehrgefühls, moralischer Stumpfsinn. 2) Verirrung des niedern oder höhern Begehrungsvermögens, z. B. Freßsucht, 3) Uebergewicht oder Alleinherrschaft eines einzelnen sinnlichen Triebes, oder des ganzen niedern Begehrungsvermögens auf der einen, und Schwäche der höhern Anlage auf der andern Seite u. s. w.

Wenn der Zögling sich in einem Zustande befindet, von welchem der Erzieher meint, daß derselbe nicht zweck- oder naturgemäß sei, so entsteht zuerst die Frage: ob dieser Zustand ein Fehler und zwar, ob er ein Fehler des Begehrungsvermögens sei? Nicht alles dasjenige, was dem Erzieher unangenehm ist, was seine Mühe und Arbeit erschwert, was den Formen des Anstandes entgegen ist, was bei Männern tadelhaft wäre, ist bei Kindern ein Fehler; noch seltener ist es ein Fehler des Herzens. Wir nennen oft Fehler, was eine Eigenschaft des jugendlichen Alters ist; wir beklagen uns über den Mangel solcher Eigenschaften, die die Kinder nicht haben können; wir nennen Untugend, was Folge der Unerfahrenheit, oder der Schwäche des Körpers ist. Der Erzieher vergesse nicht, daß jedes Alter und Geschlecht, daß sogar jedes Individuum seine Eigenheiten hat, die deßwegen noch nicht Fehler sind; er unterscheide körperliche, intellectuelle, Gefühls-Fehler von Gebrechen des Begehrungsvermögens, er unterscheide vorübergehende Eigenheiten von bleibenden Eigenschaften, sonst wird er oft verderben, wo er heilen will.

Die Heilung der Gebrechen des Herzens hängt von der Kenntniß der Art und der Quellen ab. Ein scharfer, richtiger Blick der Diagnosis ist oft nothwendiger, als eine ausgebreitete Kenntniß der Heilmittel. Man sieht in den meisten Fällen nur auf die äußere Handlung, und meint nach diesen sowohl die Art des Gebrechens als die Mittel der Heilung bestimmen zu können.

Allein eine und dieselbe Handlung kann aus sehr verschiedenen innern Gesinnungen entstehen, z. B. das Lügen der Kinder kann aus Leichtsinn, aus Furcht, aus Ehrsucht, aus Rachsucht, aus Gewinnsucht, aus wohlwollender Schonung, aus herzlicher Theilnahme an dem Wohle Anderer, aus Scham, aus Liebe zu den Aeltern, oft sogar aus einem Fehler der Phantasie entstehen.

Die vorzüglichsten Quellen der Gebrechen des Begehrungsvermögens.

1) Bleibende körperliche Beschaffenheiten haben bleibende Eigenheiten des Begehrungsvermögens, Neigungen zur Folge. Kinder, die von ihren ersten Jahren an kränklich und nervenschwach sind, sind der allgemeinen Erfahrung zur Folge zum Unwillen, zur Ungeduld, zum Zorne, zur Schwäche geneigt.

2) Da der Wille durch Vorstellungen bestimmt wird, so ist die Abhängigkeit desselben von den intellectuellen Anlagen einleuchtend. Der dumme Mensch geht nicht bloß mit dem Kopfe, sondern auch mit dem Willen in der Irre, und die Schwäche des Kopfes hat nur in sofern Stärke und Festigkeit des Willens zum Begleiter, als diese Schwäche auf wenige Vorstellungen den Menschen beschränkt, und diesen dadurch eine erhöhte Wirksamkeit gibt. — Die Unkultur oder Verirrung der höhern, eigentlich praktischen Geistesanlagen muß nothwendig die Unthätigkeit oder Verirrung des Willens zur Folge haben. Noch öfter führt die Phantasie das Herz des Menschen irre, und jene, welche eine sehr reizbare feurige Phantasie besitzen, sind heftigen Begierden, Leidenschaften am meisten unterworfen, und lassen sich oft zu Thorheiten verleiten, die sie, sobald ihre Phantasie ruhig wird, bereuen.

3) In eben so unmittelbarer Berührung mit dem Begehrungsvermögen steht das Gefühlsvermögen. Wie sehr Affecte von jeder Art auf der einen Seite die ruhige Bestimmung dem Menschen rauben, auf der andern in ihm unwillkürlich, obgleich oft schnell vorübergehende Begierden erregen, ist allgemein bekannt. Affecte übertäuben eben so sehr das Rechts= als das Wahrheitsgefühl, lähmen die moralische Urtheilskraft, oder machen den Menschen unfähig, der Stimme des erkannten Rechtes zu folgen.

Nicht jeder Mangel oder jedes Gebrechen soll sogleich und durch schnellwirkende Mittel gehoben werden. Einzelne solche Zustände, z. B. Leichtsinn, Vorschnelligkeit u. dgl., sind Eigenheiten des kindlichen Alters, oder hängen mit vortrefflichen, sich später entwickelnden Eigenschaften so enge zusammen, daß man die letztern aufopfern müßte, um die erstern zu heben; kindliche Offenheit mit Wahrheitsliebe, Lebhaftigkeit mit männlicher Thätigkeit, jugendlicher Leichtsinn mit dem Frohsinn des Mannes.

Der Erzieher soll der Natur nicht vorgreifen. Daraus folgt aber nicht, daß er gar nichts zu thun habe, als ruhig zuzusehen. Er sorge dafür, daß die Eigenheiten nicht äußere schädliche Folgen nach sich ziehen, nicht bleibende Hindernisse der Entwicklung und Bildung werden; er verhindere den Mißbrauch derselben, der eine Folge der Willkür ist; denn wenn er auch den Leichtsinn und die Lebhaftigkeit des Knaben nicht ersticken soll, so folgt nicht, daß er jeden Muthwillen und jede Zügellosigkeit dulden müsse.

Aus den allgemeinen Vorschriften der Heilung ist auszuheben: 1) Das Geringachten der Gebrechen, das Ungeahndetlassen derselben, das Verschieben der Heilung erschwert oft die Besserung und hat die Vergrößerung oder Verstärkung der Fehler zur Folge. Der moralische Zustand unterliegt, wie der physische, dem Gesetze der Stetigkeit. 2) Das erste Geschäft der eigentlichen Heilung bei jeder Art der Gebrechen ist das Verstopfen der Quelle, und das Entfernen der Reize, ohne welches die Anwendung aller Heilmittel fruchtlos ist. 3) Wo es möglich ist, suche man den Zögling zur Erkenntniß seines Gebrechens zu bringen, und in ihm den Willen der Besserung zu erregen. 4) Die Besserung, besonders tiefgründeter Gebrechen und sogenannter Gewohnheitsfehler kann nicht schnell, sondern nur stufenweise erfolgen. Man lasse sich nicht ermüden, nicht muthlos machen.

Die plötzlichen Aenderungen der Kinder sind selten dauerhaft, oft nur Scheinbesserungen. Da die Gebrechen oft nur Auswüchse guter Grundanlagen sind; da Gebrechen mit Gebrechen vertauschen nicht heilen heißt: so muß der Erzieher darauf achten, daß er nicht den Weizen mit dem Unkraute ausrotte, oder den Samen eines andern Unkrautes aussäe. Wer den Stolz durch gänzliche Ausrottung des Ehrtriebes heilt, wer an die Stelle des Eigensinnes Willenlosigkeit setzt, wer den Geizigen zum Verschwender macht, oder Vorsicht und Klugheit auf Furchtsamkeit, Mißtrauen und Unthätigkeit gründet: der hat zwar den Zögling verändert, aber nicht gebessert. Endlich 5) muß der Erzieher dafür sorgen, daß andere das Kind umgebende Personen ihm nicht entgegenwirken, sondern ihn unterstützen.

Von der physischen Heilmethode unterscheidet sich die moralische dadurch, daß sie auf der freien Selbstthätigkeit des Zöglings beruht, daß der Fehlende sein eigener Arzt und die Heilung das Produkt seines freien Entschlusses ist. Diese moralische Besserung muß allezeit, wo die Möglichkeit derselben eintritt, die Hauptsorge des Erziehers sein. Der Zögling soll selbst besser werden wollen, besser zu werden suchen, und nicht bloß ohne oder wider seinen Willen gebessert werden. Zu diesem Zwecke ist es nothwendig, daß der Erzieher den Zögling zum Nachdenken über seinen Zustand, und zur Erkenntniß des Fehlerhaften an demselben bringe. Das in sich Gehen, zur Besinnung kommen, moralisch nüchtern Werden ist der Anfang und die Grundfeste der Besserung. Dieser Zustand ist dem Gefallenen gewöhnlich lästig; daher sucht er sich zu betäuben, zu zerstreuen, denselben zu entfernen, was der denkende Erzieher zu verhindern suchen muß. Auf diese Erkenntniß folget natürlich das Gefühl der Scham und Reue. Nicht so nothwendig ist die Verbindung dieses Gefühls mit dem festen Entschlusse zur Besserung. Die Reue führt zwar allezeit zu dem Wunsche, aber oft zu einem unthätigen, vorübergehenden Wunsche, sich zu ändern. Zu dieser Besserung ist es nothwendig, daß der Zögling seinen Glauben an Moralität überhaupt, sein Vertrauen auf sich selbst, seine Hoffnung und den Muth sich zu bessern, nicht verliere. Endlich zeige der Erzieher dem Zöglinge die Mittel, durch welche, und die Art, auf welche er sich bessern könne; denn was nützet der beste Wille, ohne diese Kenntniß? Auf diese Art kann der Erzieher die moralische Selbstbildung möglich machen und unterstützen, die aber allezeit ein Produkt des freien Entschlusses, und nie die Folge der herrischen Gewalt, oder des Zwanges durch äußere Mittel ist.

Nun folgt die Hinweisung auf die Unzulänglichkeit der anzuwendenden Heilmittel und auf die Nothwendigkeit der Zucht oder Disciplin. Der Zögling kann seiner Geistesschwäche wegen oft weder die Unrechtmäßigkeit, noch die Folgen seiner Gesinnungen und Handlungen einsehen, oft dieselben nicht würdigen. Die Sinnlichkeit ist oft in so hohem Grade gereizt, daß Vorstellungen ihr das Gleichgewicht zu halten nicht im Stande sind; oft ist ein schnell wirksamer Eindruck nothwendig, und man kann sich nicht auf die zwar sicher, aber langsam wirkenden Mittel beschränken; oft ist endlich das Verderben sogar bei der Jugend so groß, daß die Empfänglichkeit für höhere Verpflichtungs- oder natürliche Beweggründe verloren geht.

In diesen Fällen müssen dem Erzieher noch andere Mittel zu Gebote stehen, den Zögling zu leiten. Die natürlichen unangenehmen Folgen sind von dieser Art, allein sie begleiten nicht alle Aus-

artungen, sie treten oft zu spät ein. Es ist daher nothwendig, relativ hinreichend wirksame Folgen willkührlich zu verbinden, um den Willen des Zöglings zu bestimmen. Diese willkührlich verbundenen Folgen nennt man Strafen, und die Anwendung derselben Zucht oder Disciplin. Die Zucht hat daher nur die Aeußerungen zum Gegenstande, und die Beschränkung oder Leitung derselben zum Zwecke. Sie darf weder mit der eigentlichen Heilkunde des Begehrungsvermögens, noch weniger mit der Bildungskunde desselben verwechselt werden. Der Mißbrauch der Strafgewalt hat viele Pädagogen neuerer Zeiten verleitet, alle Strafen zu verwerfen, weil die Sittlichkeit keinen Zwang leidet; weil die Strafen ein Eingriff in die Rechte der Persönlichkeit sind, die auch im Kinde zu achten ist; weil Sclavensinn, Hinterlist, Stumpfsinn für höhere Mittel die gewöhnlichen Folgen sind, und endlich weil man dieser Mittel nach ihrer Meinung entbehren kann. Den Mißbrauch der Strafen billigt der Verfasser nicht. Als Bildungsmittel zur Sittlichkeit empfiehlt er die Strafen nicht, sondern nur als Mittel, die äußern Handlungen derjenigen zu leiten, die keines andern Mittels empfänglich sind. Als Eingriff in die Rechte der Persönlichkeit kann er dieselben so wenig ansehen, als das Verfahren des Arztes, der den sinnlosen oder thörichten Kranken seine Arznei aufnöthigt. Die Folgen, die man aufzählt, sind Folgen des Mißbrauches, nicht der zweckmäßigen Anwendung dieses Mittels.

Von körperlichen Züchtigungen heißt es p. 147: „Ueber die Frage: ob körperliche Züchtigung ein pädagogisches Strafmittel sei, sind die alten und neuern Pädagogen sehr verschiedener Meinung. Nach meiner Meinung ist körperliche Züchtigung in einzelnen, obwohl seltenen Fällen zweckdienlich, sogar nothwendig; aber diese Fälle lassen sich nicht nach äußern Handlungen, z. B. Lügen, sondern nur nach der Gemüthsstimmung des Zöglings bestimmen. Nur in den Fällen, in welchen keine Empfänglichkeit für ein anderes inneres oder äußeres hinreichendes Mittel vorhanden ist, und in welchem ich die Zeit, welche zur Herstellung der Empfänglichkeit erfordert wird, nicht abwarten kann, darf ich zur körperlichen Züchtigung als einem Einschränkungsmittel meine Zuflucht nehmen, z. B. wenn das verwöhnte, unbiegsame Israelchen sich mit zwei Federmessern bewaffnet, und sich und jeden Andern zu verwunden Willens ist; so hat der Bediente wohlgethan, der ihn auf die Finger schlug, daß er die Messer fallen ließ. Dieses Mittel kann daher nie als Bildungs-, nie als Heilmittel innerer Gesinnungen gebrauchet werden, und soll nur in dem angegebenen Falle der Noth seine Anwendung finden. Daß diese Züchtigung allezeit mäßig, dem Vergehen und der Beschaffenheit des Sträflings angemessen, zugleich aber empfindlich,

und durch die Art und Weise eindrucksvoll, mit reifer Ueberlegung und ruhigem Gemüthe vorgenommen werden müsse, daß es dem fremden Erzieher nie zu rathen sei, ohne bestimmte Einwilligung, und in Abwesenheit der Aeltern diese Strafe zu verhängen; daß dieselbe durch Dienstpersonen, Geschwister, Mitschüler, oder überhaupt Kinder gleichen Alters nie vollzogen werden dürfe; daß der Erfolg nicht von der Stärke der Streiche, sondern von der Art der Vollziehung abhänge, daß nur die augenblickliche Besinnung und Beschränkung beabsichtigt, die eigentliche Heilung aber durch andere Mittel bewirket werden müsse, sind wichtige, leider oft vernachläßigte Vorschriften."

Die Beschreibung von dem Verhalten des Erziehers vor der Strafe beschließt diesen 3. Abschnitt.

IV. Abschnitt.
Von einigen einzelnen Anlagen des Begehrungsvermögens.

Um die Anwendung der allgemeinen Grundsätze zu erleichtern, geht der Verfasser in diesem Abschnitte einige der vorzüglichsten Anlagen näher durch, z. B. den Trieb der Thätigkeit, den Trieb der Freiheit, der Selbstständigkeit, des sinnlichen Genusses, den Geschlechtstrieb, den Eigenthumstrieb, den Ehrtrieb, den Trieb der Geselligkeit, und betrachtet also zuerst den Thätigkeitstrieb nach seinem Wesen, nach dem Grade und der Art der Wirksamkeit derselben und zeigt bei jedem Moment, was der Erzieher in Beziehung auf dasselbe zu thun habe. Auf ähnliche Weise geht er bei den übrigen genannten Trieben zu Werke. Bei dem Trieb der Freiheit zeigt er, wie derselbe in der Natur des Menschen gegründet ist, wie derselbe ausarten kann und handelt dann von der Leitung dieses Triebes. Bei dem Trieb der Selbstständigkeit betrachtet er den Eigensinn als Ausartung des bezeichneten Triebes und beschreibt, was der Erzieher gegen den Eigensinn, gegen Trotz und Widersetzlichkeit zu thun habe. Am Ausführlichsten handelt er von dem Geschlechtstriebe. Er spricht von der Zeit des Erwachens dieses Triebes, von den Quellen der Frühreife desselben und von den Vorschriften für den Erzieher in dieser Beziehung. Als eigentliche Mittel gegen die Frühreife des Geschlechtstriebes dienen die Abhärtung des Körpers, die Beschäftigung mit ernsthaften Gegenständen des Verstandes, der Umgang mit ruhig denkenden und empfindenden Menschen, die Bezähmung der Phantasie, die Erregung edler erhabner Gefühle, körperliche Bewegung und Anstrengung, endlich besonders eine fortwährende Beschäftigung, durch welche nicht nur die Hände in Bewegung gesetzt, sondern auch der Kopf und das Herz

firirt werden. Manche haben die gänzliche Absonderung der Geschlechter als ein zweckmäßiges Mittel, den Geschlechtstrieb zu zähmen, angesehen. Allein dadurch wird die Gefahr bei dem wirklichen Eintritt in die Welt vergrößert.

Darauf handelt er von der Stärke und Richtung des Geschlechtstriebes und von dem Verhalten des Erziehers bei indirekter und direkter Aeußerung desselben, von der unmoralischen Befriedigung dieses Triebes, und von den Quellen der Selbstschwächung. Er gibt alsdann die diätetischen Mittel gegen dieses Uebel an, beantwortet die Frage: ob Belehrung ein allgemeines und zweckmäßiges Verwahrungsmittel gegen dasselbe sei, beschreibt die Inzichten dieses Lasters, handelt von der nähern Untersuchung, ob der Zögling demselben ergeben sei und beschreibt die Heilung des bezeichneten Lasters.

Im V. als letzten Abschnitte wird von der Anleitung zur Selbstbildung des Begehrungsvermögens gehandelt und demnach von der Nothwendigkeit der Selbstbildung, von der Möglichkeit, von den Mitteln und den Gefahren der sittlichen Bildung gesprochen. Bezüglich der beide nletztern heißt es z. B.: „Es ist daher nothwendig, den reifen Zögling mit den vorzüglichsten und für ihn anwendbaren Bildungsmitteln besonders bekannt zu machen, ihn vor den thörichten oder schädlichen zu verwarnen, ihm zu zeigen, welchem Mißbrauche auch die besten Mittel unterliegen können und wie sehr der Erfolg von der zweckmäßigsten Anwendung und von der Individualität abhänget. Man denke an die bekannten religiösen Hülfsmittel der Moralität und man wird die Wichtigkeit dieser Vorschrift fühlen. Wenn die Belehrung stufenweise und faßlich ertheilt wird, so wird der Zögling von der moralischen Tändelei, der unnützen mechanischen Ziererei und der phantastischen Schwärmerei und dem Aberglauben gesichert werden. Besonders soll der Erzieher verhindern, daß der Zögling sich in der Wahl der Bildungsmittel nicht durch seine Sinnlichkeit oder durch seine Phantasie oder blind durch das Beispiel Anderer leiten lasse."

„Eben so wichtig ist es, den reifen Zögling stufenweise mit den Gefahren der Sittlichkeit bekannt zu machen, ihn vor denselben zu warnen und ihm zu zeigen, wie er denselben auszuweichen oder zu widerstehen im Stande ist. Der Erzieher soll den Zögling nach und nach die Welt und die Menschen richtig kennen lehren; er soll ihn stufenweise vor den Lastern, die am gewöhnlichsten sind, auf eine herzliche und kraftvolle Weise warnen, ihm die Künste und Ränke der Verführer, sowie die äußern Veranlassungen des sittlichen Verderbens zeigen. Je mehr diese Warnungen und Belehrungen nicht im befehlenden, sondern wohlwollenden Tone der besorgten Liebe

gegeben werden, je mehr sie anschaulich dargestellt, der Individualität angepaßt und und dann ertheilt werden, wenn das Herz offen und empfänglich ist, desto wirksamer werden sie sein. Die mündliche Belehrung wird allezeit dem Gebrauche der schriftlichen vorzuziehen sein. Wir besitzen zwar mehrere Schriften über diesen Gegenstand, allein die meisten haben mehr den äußern Anstand und die sogenannte Weltklugheit als die eigentliche Sittlichkeit vor Augen."

Demeter

(Ignatz),

wurde zu Augsburg **1773** geboren, studirte zu Dillingen unter Mich. v. Sailer Theologie und erhielt **1796** die priesterliche Weihe. Darauf wurde er Pfarrer zu Lautlingen in Würtenberg, wo er sich mit Vorliebe der Pädagogik zuwandte; **1809** ward er zum Direktor des Schullehrer-Seminars zu Rastatt und zugleich zum Professor der Pädagogik bei der philosophischen Klasse des dortigen Lyceums ernannt. Nachdem er sich in diesen Wirkungskreisen große Achtung und viel Verdienst erworben hatte, zog er sich auf die reiche Pfarrei Sasbach zurück, wurde dann **1833** Domkapitular zu Freiburg und zuletzt (**1837**) Erzbischof dortselbst.

Unter seinen pädagogischen Schriften heben wir

Vollständiges Handbuch

zur Bildung angehender Schullehrer mit dem Bildnisse des Verfassers, (Mainz, bei Florian Kupferberg. 1830) aus.

Die Schrift enthält zwar keine neuen Ideen über das menschliche Wesen und seine Entwickelung und Bildung; aber sie stellt das Bekannteste über diese Gegenstände in verständlicher Weise und in guter Ordnung dar. Der Verfasser zeichnet sich durch seine würdigen Begriffe vom Schullehrerberufe und von Volks- und Menschenbildung aus. Er bekundet darin durchgängig eine menschenfreundliche Gesinnung gegen Lehrer, Kinder und Volk. Das vorliegende Werk beginnt mit einer Hinweisung auf die Wichtigkeit und Ehrwürdigkeit des Schullehrerberufes und schließt mit einer Ermahnung zum Fortschreiten an Schullehrer. Würdig sind seine Ansichten über die von dem Schullehrer zu fordernde Bildung; wichtig seine Ansichten von den Schwierigkeiten, womit derselbe in seinem Berufe zu wirken hat, und von den Leiden, die dessen Loos oft sind. Seine psychologischen Begriffe sind dieselben, welche durch die Kant'sche Schule verbreitet wurden; die Lehren, welche der Schullehrer als Erzieher seiner Kinder empfängt, schließen sich an diese

psychologischen Begriffe an. Die Erziehung des jungen Menschen wird in leiblicher und geistiger Beziehung, und in letzter Hinsicht nach den 3 Seelenvermögen, dargestellt. Man vermißt aber eine Darstellung der menschlichen Entwicklung und eine Bezeichnung der Stufen, die sich in derselben bemerkbar machen. Der Verfasser glaubt, daß der Weg zum Herzen durch den Kopf gehe, daß aber eine wahre Bildung nur durch die harmonische Entwicklung des Erkenntnißgefühls und Willensvermögens geschehen könne. Sehr viel hält er auf eine freundliche und liebevolle Behandlung der Kinder, weßwegen er auch körperliche Strafen soviel als möglich verbannt wissen will. Die Belohnungen scheinen ihm nützlicher zu sein, als die Strafen, weil sie als „Ursachen der Freude weit wirksamer sind, als letztere, die nur Traurigkeit erzeugen."

Die Lehrgegenstände unterscheidet er ebenfalls so, daß er einige vor allen, andere nur nach den obwaltenden Verhältnissen des Ortes, der Zeit, des künftigen Berufes der Schüler ꝛc. betrieben wissen will. Auch hier vermißt man eine gründlichere Entwickelung des Gegenstandes, des Unterrichtsstoffes, und eine Beschreibung der Stufen, auf denen derselbe im Laufe der Schulzeit zu behandeln ist. Beim Leseunterricht hält er es noch mit der Buchstabirmethode; doch schenkt er auch der Lautirmethode seine Aufmerksamkeit und hält selbst die Grasersche Schreib- und Leselehrweise für beachtenswerth; den Rechenunterricht beschreibt er sehr weitläufig, andere Gegenstände aber sehr kurz. Die Anwendung der sokratisirenden Methode hält er von nicht ganz geschickten und tüchtigen Lehrern für ungeeignet und für eine Kinderqual. Zu rühmen ist, daß er für den praktischen Unterricht bei jedem Gegenstande die nöthige Literatur angegeben hat; eben so, daß die Darstellung bestimmt und bündig und der Ausdruck kurz und kräftig ist.

Das Werk enthält folgende Haupttheile:

A. Grundsätze für die selbsteigene Bildung des Lehrers.

B. Grundsätze für die Bildung des Lehrers, als Erzieher seiner Schulkinder.

C. Grundsätze für die Bildung des Lehrers, als Lehrer seiner Schulkinder.

A. Grundsätze für die selbsteigene Bildung des Lehrers.

a) Für seine eigene Person.

Hier spricht der Verfasser von der Wichtigkeit des Schullehreramtes; von der Ehrwürdigkeit des Schulstandes; von den Beweg-

gründen zur Berufswahl; von des Lehrers Anlagen, Kenntnissen und Tugenden.

Ueber die Wichtigkeit des Schullehreramtes und die Ehrwürdigkeit des Schulstandes heißt es: „Das Amt des Lehrers ist eines der wichtigsten im Staate. Für einzelne Bürger ist er Lehrer, Erzieher, Beförderer wahrer Aufklärung und Bildner der künftigen Gemeinde. Für die Gesammtheit kann nur durch öffentliche Schulen der National-Charakter bestimmt, der Gemeingeist geweckt, und der Umlauf jener Grundsätze betrieben werden, an deren Verbreitung dem Staate und der Kirche gelegen ist. Die erste Pflanzung des allgemeinen Bürgerglücks, und der geistlichen und körperlichen Menschenveredlung ist dem Schullehrer anvertraut."

„Wenn es um die bildende Kunst überhaupt etwas Edles ist, so ist die Kunst, Menschen zu bilden, gewiß das Edelste. Es wird das göttliche Ebenbild entwickelt. Der Funke der verborgenen göttlichen Kräfte wird aus der Tiefe herausgearbeitet und zur Flamme der Gottes- und Menschenliebe entzündet. So wie der Mensch das vorzüglichste Geschöpf ist, so ist auch die Menschenerziehung das vorzüglichste Geschäft. Durch diese würdigern Begriffe von Menschenbildung sind in Deutschland jene Zeiten verbannt, wo man nur Handwerker, Taglöhner und Invaliden zu Schuldiensten rief. Die Gründe, warum dieser Stand hier und dort verachtet wird, liegen hauptsächlich in den Schullehrern, wenn sie ungesittet und roh, unwissend oder zu gelehrt, oder voll Eigendünkel und Hochmuth sind. Wer Ehre will, sei ehrenwerth."

Daraus läßt sich auf die Forderungen schließen, die der Verfasser in Ansehung der Beweggründe zur Wahl dieses Berufes, in Ansehung der natürlichen Anlagen, der Kenntnisse und Tugenden des Lehrers macht.

b) Grundsätze für die verschiedenen Verhältnisse des Lehrers.

Hier wird der Lehrer im Verhältnisse zur Obrigkeit, zum Pfarrer, zu den Aeltern der Kinder, zu andern Lehrern, dann in seinem Verhältnisse als Kirchendiener, Organist u. s. w. dargestellt.

Am Ende ist von den Leiden und Freuden des Schulstandes die Rede. Es heißt: „Die Leiden fließen aus mehreren Quellen. Das Geschäft eines Schulmannes ist schon an und für sich eines der beschwerlichsten, undankbarsten unter allen Geschäften der bürgerlichen Gesellschaft, und wird durch besondere Kränkungen von den Kindern, Aeltern, Vorgesetzten, und durch das Drückende der ganzen Lage noch mehr erbittert. Lieber Freund! willst du nicht

getadelt und schief beurtheilt werden; kannst du den Undank nicht ertragen; magst du nicht auch sehr oft mit einer schmalen rauhen Kost und geringem Einkommen vorlieb nehmen: so werde ja nicht Schullehrer, sonst wirst du verwelken wie die Blume des Feldes. — In der Regel sind dem Lehrer mehr geistige als sinnliche Freuden bestimmt. Auf dem Dornenpfade seines Lebens blüht ihm nur hie und da die Rose des einzelnen Dankes und der guten Bildung einzelner Kinder. Wählt er diesen Stand nicht aus den reinsten Beweggründen, so ist er unglücklich; und fängt er aus Mißmuth an, seinen Pflichten ungetreu zu werden, so begeht er

eine fünffache Sünde:

gegen Gott, gegen seine Obrigkeit, gegen die Kinder, gegen die Aeltern, und gegen sich selbst."

B. Grundsätze für die Bildung des Lehrers, als Erzieher seiner Schulkinder.

Erziehen heißt: die menschlichen Kräfte nach den Entwickelungsgesetzen der Menschennatur bis zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln ausbilden.

Die Lehre, wie diese Ausbildung geschehen soll, ist die Erziehungslehre (Pädagogik). Hierauf wird angegeben: wer erziehen soll; warum der Lehrer erziehen soll. Auch werden die allgemeinsten Sätze der Schulerziehung nach dem Beispiele der Natur namhaft gemacht. Es heißt da: „In der ganzen Natur, vom Menschen bis zum Wurme herab, herrscht Ordnung, Zusammenhang und Stufenfolge. Nirgends ist Stillstand, nirgends eine Leere, nirgends ein Sprung. Die Natur geht von einem Theile der Erzeugung zum andern über, nie eher, als bis sie den vorhergehenden ganz vollendet hat. Vom Punkte des Vollendeten aus bildet sie neue Theile, und reihet einen dem andern so an, daß alle einzelnen Theile in der genauesten Verbindung mit dem Ganzen stehen. Um dieses zu befördern, sondert sie das Gleichartige vom Ungleichartigen ab, und verbindet, was zusammen gehört. Die Natur übereilt nichts: sie reißt uns nicht plötzlich und gewaltsam aus der Mitternacht zum Tageslicht hinüber. Erst schafft sie schwachen Schimmer im Osten, dann Dämmerung, dann Morgenröthe, dann Sonnenaufgang, und endlich helles allgemein verbreitetes und belebendes Tageslicht. Die Natur überspannt ihre Kräfte nie: sie ruht, wenn sie gewirkt hat, eine Zeitlang, um Kräfte zu sammeln für neue Schöpfungen. Sie wirkt nach sehr einfachen Gesetzen; aber was sie wirkt, ist stets schön, groß, zweckmäßig, und in seinen einzelnen Theilen wie im Ganzen so fest in einander verwebt, daß es dauern

kann, so lange es seine Bestimmung erfordert. Endlich überschüttet die Natur den Menschen mit Segen und Ueberfluß; aber sie will nicht allein für den Menschen arbeiten, sondern der Mensch soll nach ihrer Absicht zu seinem Glücke mitwirken, damit er die Freude habe, seine Genüsse zum Theil ihr, zum Theil aber sich selbst zu verdanken.

So wirkt die Natur! Gerade so und nicht anders soll der Lehrer in seinem Kreise wirken. —"

Hierauf ist von der Bildung der Leibeskräfte die Rede, und wie der Lehrer auf diese Bildung einwirken kann.

Diese Mittel werden nun einzeln nach einander besprochen. In Ansehung der Gymnastik heißt es: Für Landkinder ist sie nicht; diese sind ohnehin Naturgymnastiker. Für Stadtschüler mag sie wohlthätig sein, wenn sie nie nach einem strengen System stattfindet, keine eigene bestimmte Lehrstunde erhält und nur an Vakanztagen, auf freiem Felde, blos als ein Spiel zur Erholung und Belohnung benützt wird.

Darauf wird von der Bildung der Seelenkräfte gesprochen, wobei der Verfasser die gewöhnliche Eintheilung derselben in Vorstellungs-, Gefühls- und Begehrungsvermögen zu Grunde legt.

Da über diese Gegenstände schon bei der Darstellung anderer Erziehungslehren das Nöthige angegeben ist, und Demeter das Wesentlichste daran selbst nur kurz dargestellt hat, ohne darin neue Ideen zu entwickeln, so enthalte ich mich hier einer besondern Mittheilung daraus. Nur was er über die Behandlung der Talente sagt, möge hier eine Stelle finden. Es heißt: „Die Prüfung der Köpfe oder Talente ist wegen ihrer Schwäche und ihrer Stärke sehr wichtig. Schwache Köpfe sind mit äußerster Schonung und Klugheit zu behandeln. Wenn der Lehrer die Schwäche richtig von der Trägheit unterschieden hat, was erst im zweiten Schuljahr mit mehr Gewißheit geschehen kann, so hüte er sich, aus der Schwäche einer Kraft auf die Schwäche aller zu schließen. Er wird vielmehr nur ungleiches Verhältniß wahrnehmen, das durch Mäßigung der stärkern und Anregung der schwächern Kräfte wieder hergestellt werden muß. Ueberhaupt ist das schwache Talent nicht mit Vorwürfen zu betrüben, sondern mit mäßiger Arbeit zu beladen, schonend und aufmunternd zu leiten; sonst greift man ein in die Rechte und Weisheit Gottes: denn Talente geben kann nur — Gott. Vorzügliche Köpfe erfordern eine ganz eigene Behandlung: denn sie können die Freude des Lehrers, die Ehre seiner Schule, das Vorbild ihrer Mitschüler und der Segen der Menschheit werden; aber sie können auch bei einer unklugen Behandlung auf ihr Uebergewicht stolz, durch die

Heftigkeit ihrer Affekte elend, durch das Gefühl ihrer Uebermacht den Mitschülern gefährlich, und durch den Mißbrauch ihrer Kräfte die verderblichsten Bösewichter werden. Deßwegen hüte sich der Lehrer, sie einseitig zu bilden, sie zum Stolz auf ihre Vorzüge zu verleiten, und andere alltägliche Geister zu verachten, oder dabei zu vernachlässigen. Ueberhaupt wird der religiöse Lehrer in der Verschiedenheit der Anlagen den Zweck der Vorsehung nicht übersehen."

Bei der Bildung des Gefühlsvermögens ist von der Weckung, vom Gefühl für das Wahre, für das Gute, für das Heilige, für das Schöne die Rede.

Bezüglich der Weckung des Gefühls für das Gute, heißt es unter Anderm: „Der Lehrer belehre seine Schüler über die innere Schönheit der Tugend; er mache, daß sich die Schüler über Recht und Unrecht selbst belehren; er wecke ihr Gewissen, und mache sie auf diese innere Stimme Gottes und unpartheiische Richterin ihrer Gesinnungen und Handlungen aufmerksam. Er benutze hierzu nicht nur die alte Geschichte und lehre, daß z. B. der ausgedachte Brudermord schon im scheelen Blicke auf den bunten Rock Josephs gelegen sei, sondern benütze auch nahe Vorfälle, und zeige, daß sich der Jüngling, der gestern starb, durch einen einzigen Trunk ums Leben gebracht habe, daß der Bettler, den man so eben in Kerker führte, ein junger Müssiggänger gewesen; daß der Unglückliche, der seinen Kopf durch des Henkers Hand verlor, seine Diebereien mit ein Paar Aepfeln angefangen habe."

Der brave Lehrer erhält das geweckte und geschöpfte Gewissen in steter Wachsamkeit, besonders bei wirklichen Fehlern der Kinder, und wird zu allen diesen Mitteln sein eigenes Beispiel zur Nachahmung der schönen Tugend aufstellen, ohne welches all sein Lehren, Wecken, Stärken und Beleben der klingenden Schelle und dem tönenden Erze gleicht. Bezüglich des Gefühls für das Heilige oder Religiöse heißt es: „Es ist ein großer Unterschied zwischen der religiösen Kenntniß und dem religiösen Gefühle. Jene hat ihre Wohnung im Kopfe, dieses im Herzen. Man kann von der erstern sehr viel haben, ohne einen Funken von Vertrauen, Liebe und Dankbarkeit gegen Gott zu empfinden. Man kann auch sehr seichte und geringe Kenntnisse besitzen, und doch leben im Glauben, in der Hoffnung und in der Liebe. Die erste Erweckung dieses Gefühls gehört der älterlichen Hauserziehung an. Der Lehrer unterhält es, wenn er von Vater- und Mutterliebe und den kindlichen Pflichten gegen dieselben ausgeht, bis zu Gott und seiner Liebe aufsteigt, und unser Verhältniß gegen ihn, also Gegenliebe, Dankbarkeit, Gehorsam und Zutrauen ableitet; wenn er aus den Werken der Schöpfung die

unendliche Allmacht, Weisheit und Güte Gottes folgert; seine Schüler recht sittlich erhält. Nur in dem Boden des sittlichen Gefühls gedeiht das Religiöse.“ U. s. w.

Ueber die äußere Gottesverehrung heißt es insbesondere: „So wie sich das innerste Leben der Seele in Geberden und Stellungen äußert; eben so ist auch die äußere Verehrung Gottes der sichtbare Widerschein dieses Gefühles. Unterhält der Lehrer diese Stimmung, so hat er nicht nöthig, seine Schüler in und außer der Kirche zum Händefalten, Niederknieen, Verneigen und zur Beobachtung der gewöhnlichen Ceremonien viel und lange anzuhalten. Wo Herz und Geist sich bücken, bückt sich der Körper unwillkürlich mit. Nur wer den Unendlichen in seinem Innern fühlt, sinkt in wahrhafter Demuth vor ihm nieder, betet an, und schwingt sich aus dem Gefühle seiner Nichtigkeit über die Schranken der Endlichkeit hinaus. Ohne diese innere Empfindung ist all sein Mühen vergebens, oder alle Andacht Heuchelei.“

Bildung des Begehrungsvermögens oder sittliche Erziehung.

Hier ist zuerst von den verschiedenen Trieben, als: Trieb nach Wohlsein, Trieb der Fröhlichkeit, Thätigkeitstrieb die Rede.

Ueber den Trieb der Fröhlichkeit heißt es unter Anderm: „Dieser Trieb ist für das jugendliche Herz das, was die Frühlingssonne für die aufwachende Erde ist. In ihr regt sich das innerste Leben. Der Mißmuth tödtet, wie der kalte Nebel jeden bessern Keim.

Der Lehrer freut sich demnach des Frohsinns seiner Schüler und unterhält ihn, denn eine traurige Schule ist sicher auch eine schlechte Schule. Ein besonderes, nie genug zu empfehlendes Mittel dazu ist die schon angezeigte Pflicht des Lehrers: selbst die größte Freude am Lehren zu haben, und täglich mit froher Laune und einem fröhlichen Gesichte in der Schule zu erscheinen. Auf seiner Stirne wohne und aus seinen Augen strahle eine liebenswürdige Heiterkeit. Das stürmische Wetter ist Niemands Freund; aber der Anblick eines heitern Himmels erquickt jedes fühlende Herz. Wenn er so recht fröhlich in die Schule kommt, so sind seine Kinder Engel, und alles geht herrlich.“

Die Frage: dürfen die Kinder in der Schule lachen? beantwortet der Verfasser also: „Wenn das Lachen ein blos natürlicher, durch die heitere Erklärungsweise des Lehrers oder durch eine andere unschuldige Veranlassung erweckter Ausdruck des Vergnügens und der Fröhlichkeit ist, wer wird es mißbilligen oder gewaltsam hindern?

O! wehret den Kleinen diese Himmelsminuten nicht. Es kommen späterhin jene Jahre, wo die verlachten Jugendtage mit verweinten Nächten bezahlt werden. Jener Lehrer, der den Kindern dieß Vorrecht der Jugend raubt, ist ein Zerstörer der reinsten Kinder-Seligkeiten."

Alsdann werden die Begierden und Neigungen die Affekten und Leidenschaften kurz besprochen. Dasselbe geschieht mit der Bildung des höhern Begehrungsvermögens, des freien Willens, wo von der Leitung des Willens durch Gehorsam, durch die Vernunft, durch gegenseitiges Vertrauen, durch Beispiele des Guten, durch Angewöhnung und Entwöhnung gesprochen wird.

Auch Demeter betrachtet den Gehorsam als die Grundlage aller Erziehung und drückt sich hierüber recht treffend also aus: „Nichts ist für den Zögling gefährlicher, als wenn man ihn zur Zeit seiner zügellosen Begierden ohne alle Einschränkung dem bloßen Spiele seiner Sinnlichkeit überläßt. Woher soll ein Sieg über sich selbst errungen werden? Woher soll die nöthige Selbstständigkeit ihre gehörige Richtung und Stärke erhalten, die Macht der Leidenschaften niederzuschlagen?" U. s. w.

„Wem in der Jugend der Wille nicht gebrochen wird, dem muß im Alter das Herz brechen! — Der Gehorsam ist der Anfang jeder, auch bürgerlichen Tugend, weil jede Tugend von dem Verzicht auf Willkür, Eigenmacht und Eigensinn ausgeht."

Bei der Leitung des Willens durch die Vernunft wird von den Beweggründen zum Guten gesprochen. Die äußern sollen den innern vorgehen, weil die Schüler auch bei steigender Vernunft die Gefühle mehr lieben, als die bloßen Begriffe; dabei soll der Lehrer eine bestimmte Rangordnung der Folgen beobachten, um eine richtige Schätzung derselben in der Seele des Schülers zu begründen.

Im ersten Range stehen die unmittelbaren innern Folgen: z. B. der Fleiß erwirbt nützliche Kenntnisse, veredelt die Seelenkräfte. Im zweiten stehen die unmittelbaren körperlichen Folgen: der Fleiß befördert die Lebensordnung und die Gesundheit, behütet vor Ausschweifungen und Krankheiten. Im dritten Range fangen die äußern Folgen an, und zwar jene für die Gesellschaft: der Fleiß macht geschickt, sich um Vater und Vaterland Verdienste zu sammeln. Im vierten Range stehen die Urtheile der Menschen: durch Fleiß erwirbt man sich die Liebe, die Achtung und das Vertrauen der Menschen. Im fünften stehen die zufälligen aber gewöhnlichen Folgen: Fleiß bringt Geld, Amt und Ehre. Im sechsten stehen die zufälligen, seltenen, entfernten Folgen: Fleiß bringt außerordentliches Glück,

hohe Ehrenstellen, großen Wohlstand, ausgebreiteten Ruhm, u. s. w. Die nämliche Ordnung ist bei den bösen Folgen zu beobachten.

Die innern Beweggründe zum Guten sind die, welche die Tugend um ihrer selbst willen liebenswürdig, die Untugend um ihrer selbst willen verabscheuungswürdig machen. Sie wirken auf den Willen ohne Rücksicht auf die Folgen. Die besten Mittel, den Kindern diese innern Beweggründe beizubringen, sind: Die möglichste Entfernung aller Strafen und Belohnungen; die fortgesetzte Bildung des sittlichen Gefühlsvermögens; die ununterbrochenen Zusätze zu jeder sittlichen Belehrung: Gott will es; das Beispiel Jesu und seiner Apostel, deren Leiden und Marter zu deutliche Beweise waren, daß sie die Tugend nur wegen ihrer selbst liebten.

Nach der Ansicht des Verfassers geht der Weg zu dem Herzen und Gemüthe durch den Kopf; nach den Erfahrungen anderer Erzieher geht der Weg zum Kopf durch das Herz und Gemüth. Beide scheinbare Gegensätze sprechen nur dann Wahrheit aus, wenn der letzte Grundsatz aller geistigen Bildung befolgt wird, nach welchem das Vorstellungs=, Gefühls= und Begehrungsvermögen gleichzeitig entwickelt wird; und Kopf, Herz und Gemüth, auf verschiedenen Wegen geleitet, am Ende auf dem nämlichen Punkte zusammentreffen und in ihrem innersten Grunde Eins werden. Nur jener Mensch ist geistig und körperlich gesund, dessen Gesammtkräfte harmonisch entwickelt sind. Nachdem noch das Wichtigste von den Temperamenten, von der Verschiedenheit des Geschlechtes u. s. w. angegeben ist, wird von den Strafen und Belohnungen gesprochen. Zuerst werden einige allgemeine Regeln für dieselben aufgestellt, hernach folgen die besondern Regeln für die Strafen. Sie sollen sparsam gebraucht werden, so wenig als möglich willkührlich scheinen, nach der verschiedenen Gemüthsbeschaffenheit der Kinder sich richten, ohne Partheilichkeit und Leidenschaft vollzogen werden, u. s. w.

Auch Demeter sagt, daß es einen schlechten Schulmann verräth, der oft strafen muß; daß der Strafe, Ermahnung, Warnung, Drohung vorausgehen müsse; daß der Zweck der Strafe darin besteht, das fehlende Kind zu bessern und die andern zu warnen; daß es zweierlei Strafen gebe: naturnachahmende und willkürliche. Wie Andere, so bezeichnet auch er als zweckwidrige Strafen: alle Beschimpfungsstrafen, alle Strafen mit Gegenständen, welche den Kindern lieb und ehrwürdig sind, z. B. Beten. Ueber die körperlichen Strafen denkt auch er wie Quintilian: Wir können uns nicht entschließen, sie allgemein zu billigen, wir halten nicht viel von einer Schule, in welcher der Stock der höchste Herrscher ist. Man müßte die Kinder todtschlagen, wenn man alle kleinen Jugendfehler aus=

rotten wollte. Dennoch glaubt er, daß auch die körperlichen Strafen zur Grundbesserung des jungen Sünders wenigstens mittelbar beitragen, und daß sie in einigen Fällen bei einigen Schülern für diesen Zweck angewendet werden können. Auch er ist der Ansicht, daß körperliche Strafen für Muthwille und Bosheit, für Starrsinn und Trotz und in dem Fall, wenn ein Schüler dem andern einen körperlichen Schmerz zugefügt hat, angewendet werden sollen. Bezüglich der Fehler, welche die Schüler außer der Schule begehen, glaubt er, daß die Bestrafung der Kirchenfehler in die Amtspflicht des Lehrers gehöre; doch in wie ferne die Ortspolizei mit einwirkt, ist mit dem Pfarramte zu berathen. Gassenfehler sind dann vom Lehrer zu bestrafen, wenn ihm unmittelbare Anzeige davon gemacht wird. Ein dem Lehrer von weltlichen oder geistlichen Vorgesetzten zugeschickter Befehl, ein Kind wegen irgend eines Vergehens zu bestrafen, läuft schnurstraks einer vernünftigen Erziehung entgegen und ist von demselben nur in jenem Falle zu benützen, wo das Vergehen gehörig untersucht und pädagogisch bestraft werden kann.

Als die natürlichste einfachste Belohnung betrachtet auch Demeter die Bezeigung der Zufriedenheit und ein mäßiges Lob. Ein liebevoller Blick und ein herzlicher Händedruck, ein sanfter Schlag auf die Achsel, etwa mit den Worten: So recht, mein Sohn &c. sind für ein gefühlvolles Kind Belohnungen genug. Prämien haben nach seiner Ueberzeugung mehr gegen sich als für sich.

C. Grundsätze für die Bildung des Lehrers als Lehrer seiner Schulkinder.

In der Einleitung ist vom Lehren und Unterrichten, von der Methodik, vom Bleiben und Wechseln derselben, vom Unterrichtsort und von der Schule als kleinem Staate die Rede.

Verfasser unterscheidet zwischen Lehren und Unterrichten in folgender Weise: Lehren heißt überhaupt: Wahrheiten zur Beförderung vollkommener Erkenntnisse vortragen, ohne bestimmte Personen im Auge zu haben. Unterrichten bezieht sich auf gewisse Personen, denen man Kenntnisse zu einem bestimmten Zwecke mittheilt.

Wenn der Lehrer allgemeine allen Kindern gleich nützliche Wahrheiten vorträgt, lehrt er. Trägt er sie besondern Klassen oder einzelnen Schülern vor, so unterrichtet er. In der Methodik wird Lehren und Unterrichten für eins genommen. Die Methodik ist der Inbegriff aller Grundsätze und Regeln, die ein guter Unterricht erfordert, und zugleich die Anleitung, wie diese Regeln angewendet werden müssen. Auch er unterscheidet zwischen allgemeiner und besonderer Methodik, zwischen dem Bleibenden und Wechselnden der Methode.

Die allgemeine Methodik umfaßt nach ihm den Zweck, die Eigenschaften, die Gegenstände, die Form, den Plan und die Mittel des Unterrichtes.

Gleich Anderen theilt er den Zweck in den materialen und formalen.

Die Eigenschaften eines guten Unterrichtes sind nach ihm wie bei Anderen: der Unterricht sei den Fähigkeiten und dem Alter der Kinder angemessen; der Unterricht gehe stufenweise vom Leichten zum Schweren rc.; der Unterricht übe die Geistesthätigkeit, ohne sie zu überspannen; der Unterricht eile langsam wie die Natur rc.; er sei einfach, praktisch rc.

Ueber die Gegenstände des Unterrichts sagt er: In den Elementarschulen soll die Nationaljugend die ersten Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten, die zu ihrer allgemeinen Bildung, als Menschenbürger nnd Christen nothwendig sind. Der nothwendigen Gegenstände sind demnach: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Sprechen. Nachfolgende Gegenstände dürfen von keiner Schule ausgeschlossen werden; aber ihre Auswahl und Anwendung müssen von der Zeit, von den Mitteln, von dem wahrscheinlich künftigen Berufe, und von Ortsumständen näher bestimmt werden. Sie sind: Gesang, Naturgeschichte, Naturlehre, Erdbeschreibung, Vaterlandsgeschichte, Gewerbkunde und Landwirthschaft.

Die Lehrform wird von ihm im Allgemeinen in die gebende und entwickelnde und im Besondern in die akromatische, dogmatisch — pestalozzische, tabellarisch — bildliche Lehrform und die heuristische und katechetische Lehrform eingetheilt.

Ueber den sokratischen Unterricht in den Schulen theilt Demeter die Urtheile von Pestalozzi und Niemeyer mit, welche gegen den Gebrauch dieser Methode, besonders im Anfang des Unterrichtes gerichtet sind, und spricht sich dann selbst darüber also aus: „Ich fand bei meinen vielen Schulvisitationen das allermeiste Katechisiren der allermeisten Schullehrer als eine marternde Kinderqual. Ist das Thierquälen eine Sünde, so ist das Kinderquälen eine noch größere. Wohl läßt sich ein solcher Unterricht mit einer Hetzjagd vergleichen. Die Wahrheit ist das Wild, der Lehrer der Jäger, und der Schüler der Hetzhund, der so lange herumlaufen muß, bis er das Wort, das der Lehrer in seinem Lehrbuche hat, aus dem Dickicht des Wissens herausgefunden hat, — Sapienti satis!“

Darauf wird das Bekannte über Lehrton und Lehrmanier, über Plan des Unterrichts, über Lehrgang und Lehrkursus, über Schülerklassen und Unterrichtsstunden und über Mittel des Unterrichts angegeben. Die Letzteren theilt er in

innere und äußere. Zu jenen rechnet er das Schulgebet, die Schulgesetze, die Schuldisciplin, die Schulordnung, die Schulprüfungen. Zu den äußern Unterrichtsmitteln rechnet er das Schulgebäude, das Schulzimmer, die Schulbücher und den Schulapparat &c.

Ueber die Schulgesetze äußert er sich also: „Was enthalten die gewöhnlichen Schulgesetze? Aeußern Schulanstand und pünktliche Ordnung. Beide werden mehr durch Angewöhnung, als durch Vorschriften erzweckt. Wollte man die Schülertugenden in Gebote fassen, so müßte die ganze Moral herausgeschrieben werden. Zellers bürgerliche und biblische Gesetze für Schulkinder kann ich am wenigsten loben, weil sie in den Schülern die falsche Meinung begründen, daß sie nur für die Schule und die Schuljahre, nicht fürs ganze Leben passen. Ein halb Dutzend solcher Gesetze sind für sinnliche Kinder zu wenig, und ein Halbhundert reizt zu eben so vielen Uebertretungen."

Von dem Schulzimmer sagt er: „Es sei im untern Stockwerke, und geräumig, hell, heiter. Um die Feuchtigkeit abzuhalten, sei der Fußboden zwei oder 3 Schuh höher als die Strasse. Besonders aber soll in demselben eine reine frische Luft erhalten werden. Außer andern Mitteln dienen dazu Ventilatoren, Luftröhren u. dgl.

In der speciellen Methodik wird zuerst der Religionsunterricht besprochen. Auch Demeter betrachtet die biblische Geschichte als die Basis des Religionsunterrichtes und empfiehlt zum Unterricht in jener das Werk von Christoph Schmidt. Ueber die Wunder der heiligen Schrift, resp. deren Verhältniß zu dem kindlichen Gemüth beim Unterrichte in der biblischen Geschichte äußert sich Demeter so: „Ueberströmen so viele Wunder, besonders jene des alten Testaments, nicht zu sehr die junge Einbildungskraft? Ihr armen Vernünftler, fürchtet nichts! Willkommen ist dem jugendlichen Alter eine Geschichte, welche seine Wißbegierde mit der Neigung zum Wunderbaren vereinigt, und jeden Punct der Zeit mit Begebenheiten befruchtet, welche die göttliche Dazwischenkunft beurkunden; eine Geschichte, welche in der anscheinenden Verwirrung eine wohlthätige Ordnung, in der Regierung der sittlichen Welt einen von Ewigkeit stammenden Plan, in den verwickeltsten Begebenheiten eine alles leitende Vorsehung, und im finstern Abgrunde der Zukunft helle Aussichten in grenzenloser Wonne zeigt! — Wenn der Religionslehrer in der ersten Welt-Periode die Kindheit, in der zweiten die Jugend, und in der dritten die Mannbarkeit der Menschheit zeigt; so wird der

begeisterte Jüngling im Reiche der übersinnlichen Welt sich nicht verirren, sondern in Glauben und Demuth die majestätische Allmacht in den Wundern anbeten und in den gefährlichsten Stürmen seines Lebens da, wo keine menschliche Rettung möglich ist, zu derselben seine Zuflucht nehmen."

Leseunterricht. Hier ist zuerst, wie bei Vierthaler, von der Buchstabenlehre und zwar von der alten und der neuen und davon die Rede, was für jene von Felbinger und Basedow, von Gedike, Wolke, Heinike, Salzmann, Pöhlmann und Harnisch, für diese von Ickelsamer, Venzky, Nachsinner, Hofmann, Stephani und Schneider; zur Verbesserung der Lautirmethode aber von Zeller, Krug ꝛc. geschehen ist. Er spricht dann auch von seiner, und der Graserschen und Bell-Lancaster'schen Methode. Vieles ist noch angefügt über das Syllabiren, Buchstabiren, die Sylbentrennung, das Wort- und Satzlesen, über das geistige und ausdrucksvolle Lesen, wobei er vor dem Zusammenlesen, sei es auch im pestalozzischen Takte, warnt.

Darauf wird das Bekannte über den Schreibunterricht vorgeführt, und zwar a) über das Schönschreiben, b) über das Rechtschreiben, c) über die Verfertigung schriftlicher Aufsätze.

Ebenso über den Unterricht im Rechnen, und zwar: Kopfrechnen und Tafelrechnen. Auch er will das reine Rechnen, ohne Ziffern, dem Zifferrechnen vorangegangen wissen. Das Rechnen soll von der Anschauung ausgehen; die Lehrform dabei soll die dogmatisch-pestalozzische sein; als Stufenfolge des Kopfrechnens bezeichnet er a) Zählen; b) das Zahlenvergleichen; c) Addiren; d) Subtrahiren; e) Multipliciren; f) Dividiren; g) die Brüche. Zuletzt ist noch vom Reesischen und Hotzischen Ansatz die Rede. Am Ende finden noch einige Bemerkungen über Gesang, Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie, Vaterlandsgeschichte, Gewerbskunde, Landwirthschaftslehre, Formenlehre und Zeichnen statt, wobei über jeden Gegenstand die dem Verfasser als die besten erschienenen Hülfsmittel angegeben werden. Das letzte Wort ist an seine Zöglinge gerichtet, und enthält eine herzliche Ermahnung an dieselben zum Weiterstreben, zum Selbstdenken und Selbstprüfen; denn sagt er: „Fortschreiten vom Dunkel zum Lichte, vom Guten zum Bessern, ist euer hoher Beruf. Nachbeten dessen, was Andere sagten, ist unter eurer Würde. Schande euch, vor dem Richterstuhle eures Gewissens, wenn ihr in euerm 50. Jahre nicht weiter seid, als in euerm 20.! Werdet also vollkommen, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist, und zwar nach der Lehre und Lehrart unsers göttlichen Lehrers, Jesu Christi! Dann wird euch auch jener übergroße Lohn zu Theil,

denn euch Gott selbst (Daniel, Cap. 12, V. 3) verheißt: „Die Lehrer werden leuchten, wie des Himmels Glanz; und diejenigen, welche viele zur Gerechtigkeit unterrichten, wie die Sterne, immer und ewig!"

Ein ähnliches Werk wie das Demeter'sche ist folgendes:

Handbuch

der

Pädagogik

zum

Gebrauche akademischer Vorträge,

und

für denkende Erzieher,

von

Dr. J. Anton Fischer,

Inspector der höhern Feiertagsschule in München und Dozent der Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität.

(München 1832.)

Der Verfasser sagt selbst, er wolle nichts als gesammelt haben und gern auf alle Originalität verzichten; nur die Zusammenstellung sei sein und es habe ihm dabei vorzüglich Niemeyer als Lehrer gedient.

Das Fischer'sche Werk unterscheidet sich von dem Demeter'schen in Ansehung der Form nur dadurch, daß zuerst der Begriff der Pädagogik als Wissenschaft aufgestellt, ihr Verhältniß zur Philosophie, und zum Christenthum angegeben wird, dann verschiedene falsche Erziehungssysteme charakterisirt werden, worauf eine kurze Geschichte des Schul- und Erziehungswesens folgt. Nach diesem wird, wie in dem Demeterschen Werke, zuerst die Erziehungslehre und dann die Unterrichtslehre abgehandelt. Dort wird zuerst von der körperlichen, dann von der geistigen und zwar intellectuellen, ästhetischen moralischen Erziehung gesprochen.

In der Unterrichtslehre wird von den Hauptgesetzen der Didaktik, von der Methodik, von den Lehrformen, von Kleinkinderschulen, von Elementarschulen, vom ersten Leseunterricht, vom Schreibleseunterricht, vom Schreib- und Sprachunterricht, vom Rechnenunterricht, vom Religionsunterricht und von gemeinnützigen Kenntnissen gesprochen. Das Werk theilt übrigens am Ende auch Einiges über die höhere Bürgerschule, über Gewerbeschulen und Gelehrtenschulen mit, was in dem Demeter'schen nicht der Fall ist, welches sich bloß auf die Elementarschulen beschränkt.

Stapf, Dr.
(Joseph Ambros),

weiland Domkapitular und Consistorialrath zu Brixen, emeritirter Professor der Moral- und Erziehungskunde:

Erziehungslehre
im Geiste der katholischen Kirche.

(Innsbruck, Verlag der Wagner'schen Buchhandlung. 1. Aufl. 1831. 5. Aufl. 1852.)

Die vorzüglichsten allgemeinen Wahrheiten der Pädagogik sind in diesem Werke auf eine solche Weise dargestellt, daß es sehr geeignet ist, den Anfänger in diese Wissenschaft einzuführen und ihn mit dem wesentlichen Inhalte und den wichtigsten Theilen derselben bekannt zu machen. Es wird darin von der Natur und Bestimmung des Menschen ausgegangen und darauf Begriff, Wesen und Zweck der Erziehung gegründet. Das Princip, welches zum Grunde liegt, ist das theologische; es wird der Mensch vor dem Sündenfall betrachtet und auf die Nothwendigkeit der Erziehung übergegangen. Der Mensch wird nur durch die Erziehung Mensch.

Wie bei den andern Pädagogen dieser Klasse wird der Zweck der Erziehung darein gesetzt, die Menschen zu Gott heranzuziehen, der die Wahrheit und die Liebe ist. „Seid vollkommen, wie euer himmlischer Vater vollkommen ist", wird als die Bestimmung des Menschen und als das Ziel der Erziehung aufgestellt; als Mittel aber, diese Bestimmung und dieses Ziel zu erreichen, Christus betrachtet, der gesagt hat: „Ich bin der Weg und die Wahrheit."

Wenn gleich zum Erziehen ein natürliches Talent erfordert wird, so soll doch der Erzieher sein Geschäft auch mit Einsicht und Bewußtsein verrichten; er soll dasselbe auf Grundsätze zurückbringen und die Erziehung als Wissenschaft aufgefaßt haben. Verfasser theilt die Erziehungswissenschaft in formelle und materielle ein und nennt erstere die Erziehung im engeren Sinne und letztere den Unterricht. Die Erziehungs- oder formale Bildungslehre theilt er in die allgemeine und besondere ein. Dort ertheilt er Lehren, welche mehr dem Erziehen überhaupt oder der gesammten Bildung zu Grunde liegen, hier aber spricht er von der körperlichen und geistigen Erziehung insbesondere und in letzterer Beziehung von der Bildung des Erkenntniß-, des Gefühls- und des Willensvermögens.

Alle Lehren und Ansichten, welche der Verfasser über diese Gegenstände mittheilt, zeugen von seiner Liebe zur Menschheit, die er durch eine vom Geiste der Sittlichkeit und Religiosität durchdrungene Erziehung beglücken möchte.

Gleich Rottels, Dursch, Palmer lehrt Stapf, daß, die Kleinen zu Christo hinzuführen, allein wahre Erziehung heiße; daß das Streben, den Zögling alles durch sich selbst, durch eigenes Raisonnement, und durch die ihm zugemuthete Selbstgesetzgebung zu erziehen, ein großer Unsinn sei und der Erziehung eine verderbliche Richtung gegeben habe; gleichwohl ist er kein Freund des Geistesschlummers, in welchem man, nach seiner Ansicht, hie und da das Volk zu erhalten wünscht; sondern er will den Menschen frühzeitig zur geistigen Thätigkeit, zum Denken und zur intellektuellen Auffassung der Gegenstände angeleitet wissen. Keine Anlage im Menschen soll unterdrückt oder vernachlässigt werden; die Bildung sei aber harmonisch, d. h. das Niedere werde dem Höhern und das Höhere dem Höchsten untergeordnet. (Milde!) Die Erziehung soll vom Geist der Liebe und der Religiosität durchdrungen sein. Gleich andern Pädagogen legt er der formellen Bildung eine weit höhere Wichtigkeit bei, als der materiellen; die Erziehung soll daher durch und durch Kraft erregend, stärkend und übend sein. Mit Recht erklärt er sich gegen allzu frühe geistige Anstrengung und gegen die Meinung, als müsse Vernunftbildung erst später stattfinden. Die Religion will er zwar zunächst als Gegenstand des Gefühls behandelt wissen; aber der Religionsunterricht soll Gefühl und Erkenntnißkraft gleichmäßig in Anspruch nehmen; er soll Licht und Wärme in gleichem Grade verbreiten. Das Gefühl (das sittliche, religiöse, ästhetische, sympathetische) soll frühzeitig erregt, aber nie überreizt werden, damit es nicht in mystische Träumereien, in Schwärmerei und Fanatismus ausartet. Wie Andere, lehrt auch er, daß der religiöse Sinn und Geist vorzüglich durch der Aeltern und Erzieher Beispiel im Zöglinge angeregt werden könne; daß gute Gewöhnungen ein nothwendiges Mittel zur sittlichen Bildung sind, daß der frühe Gehorsam des Kindes sich nicht auf Raisonnements und Vernunftgründe, sondern auf Liebe und Vertrauen zu gründen habe, daß das beste Fundament der Sittlichkeit die Religion sei, daß eine anschauliche Belehrung des Zöglings über seine Pflichten in den Verhältnissen, in welchen er zu seinen Aeltern, Geschwistern, Dienstboten, Lehrern und Vorgesetzten im Hause, in der Schule und Kirche steht, nützlicher sei, als ein allgemeines Pflichtenregister. Daß die Erziehung zwar vom Geiste der Freundlichkeit und Liebe erfüllt sein soll, daß sie aber auch der körperlichen Strafe nicht entbehren könne, und wie in anderer Beziehung, so auch besonders in dieser, auf die Individualität des Zöglings Rücksicht nehmen solle.

Die Unterrichtslehre wird in diesem Werke viel kürzer behandelt, als die Erziehungslehre; über specielle Methodik enthält es nichts; die Lehrgegenstände werden auch in ihm in nothwendige und

nützliche eingetheilt; die Form des Unterrichts betreffend, ist auch der Verfasser der Ansicht, daß weder die erotematische, noch die acroamatische Lehrart die allein zweckmäßig sei, sondern daß in der Verbindung beider Formen das Wesen der wahren Unterrichtsweise gesucht werden müsse. Erziehung und Bildung sollen individuell und daher nach dem künftigen Stand des Zöglings modificirt sein. Die Schrift ist nach den Grundsätzen Milde's und Sailer's bearbeitet; aber auch die Ideen protestantischer Pädagogen, z. B. eines Niemeyer, eines Salzmann sind darin fleißig benützt.

Die vorliegende 5. Auflage wurde von Hofmann, Professor der Pädagogik am fürstbischöflichen Seminar in Brixen besorgt, der besonders in den psychologischen Notizen einige Abänderungen machte, weil die psychologischen Erklärungen Stapfs noch ganz der alten Schule angehörten, und in mancher Hinsicht nicht mehr befriedigen konnten.

Inhalt der Einleitung.

Unsere höchste Bestimmung ist volle ewige Vereinigung mit Gott, und unsere irdische Aufgabe, daß wir durch Erfüllung seines heiligen Willen ihm uns je mehr und mehr annähern. Der Mensch ist wegen und zu Gott geschaffen; er soll also von keinem seiner Mitgeschöpfe als bloßes Mittel, als bloße Sache behandelt werden. Das höchste Gebot für uns ist: Du sollst lieben Gott deinen Herrn ꝛc.

Jeder Bildner muß sich vorerst das Ideal dessen entwerfen, was er zu Stande bringen will. Dann prüfet er den Stoff, den er zum Träger seines Kunstwerkes bestimmt hat. So macht es auch der Erzieher. Zuerst erhebt er sich zum Ideal des vollendeten Menschen. Dann aber betrachtet er ihn, wie er in der Erfahrung erscheint. Wenn wir den Menschen nach seiner Idee betrachten, welches Meisterwerk der ewigen Weisheit und Liebe ist er! Er trägt in sich das Bild Gottes, und seine Aufgabe ist, Ihm — Gott selbst ähnlich zu werden. Dazu bedurfte er freilich schon vor seinem Falle der Gnade von oben. Durch die Sünde Adams sind wir aber der Gerechtigkeit und Heiligkeit, womit Gott den ersten Menschen geschmückt hatte, verlustig geworden. Die ursprüngliche Harmonie unserer Anlagen ist gestöret; das Fleisch gelüstet gegen den Geist ꝛc. Es gibt zwar Pädagogiker, welche in dem Kinde nichts als Tugendkeime sehen wollen, aber die Erfahrung lehrt, daß sie im Irrthume sind.

Auch Stapf unterscheidet die Erziehung im weitern Sinne und Erziehung im engern oder eigentlichen Sinne.

Die letztere ist das absichtliche Einwirken auf die Anlagen und Kräfte des heranwachsenden Menschen, um ihn auf jene Stufe allseitiger Entwicklung zu erheben, wo er selbstständig seine Bestimmung anstreben kann. Diese Stufe pflegen wir Reife zu nennen.

Die Erziehung besteht also:

a) nicht in dem Hervorbringen neuer, sondern nur in der Anregung und Leitung gegebener Anlagen;

b) sie ist keine bloße Reiztheorie des menschlichen Geistes, sondern da die ganze Natur des Menschen verdorben und unter dem Gesetze der Sünde ist; so muß die Erziehung auch heilend einwirken

Sie besteht aber auch nicht darin, daß eine der gegebenen Anlagen ausgerottet werde. Das Böse in dem Menschen liegt nicht in den ihm angeschaffenen Anlagen, sondern in ihrer Entartung und verkehrten Richtung. Also nicht die natürliche Anlage, sondern ihre Verkehrtheit werde aufgehoben.

Eben so wenig besteht sie in dem bloßen Verhüten der etwa zu besorgenden Gebrechen. Der junge Mensch soll nicht bloß vor Fehlern bewahret, sondern auch gebildet, und dem Ideale vollendeter Humanität immer näher gebracht werden. Endlich besteht die Erziehung nicht in dem bloßen Mittheilen einzelner Kenntnisse oder in dem bloßen Abrichten zu einem wohlgeordneten, äußerlichen Betragen. Vielmehr gehört es zu ihrer vorzüglichen Aufgabe, die innere Kraft selbst so anzuregen und zu leiten, damit der Mensch in jeder Hinsicht allmählig erstarke, und seine fernere Bildung, die in diesem Leben nie aufhören darf, selbstthätig fortsetzen könne.

Die Profanation der Erziehung, wonach sie, von Religiosität getrennt, die Menschheit bloß durch sich selbst veredeln will, ist das größte Elend unserer Zeit. Wir erhalten dadurch wohl Vielwisser, aber keine guten Menschen.

Erziehen kann eigentlich nur der Geist Gottes; der menschliche Erzieher soll deshalb an dem Kinde die Stelle Gottes vertreten.

Er muß folgende Eigenschaften haben:

a) habituelle Neigung für Jugendbildung, verbunden mit einem angebornen Talente, welches auch ohne wissenschaftliche Nachweisung das Rechte zu treffen weiß.

b) Der Sicherheit wegen bedarf er aber auch gewisse Kenntnisse und leitende Grundsätze. Er sei sich deutlich bewußt der Bestimmung des Menschen und der Mittel, ihm zu derselben zu verhelfen.

c) Von Seite des Charakters gibt es nur e i n e Grundlage, und diese ist wahre ungeheuchelte Religiosität des Erziehers.

d) Er soll wenigstens einen von auffallenden Gebrechen freien Körper haben.

Da die Anlagen der Menschen wenigstens der Hauptsache nach dieselben sind, so unterliegen sie auch den nämlichen Bildungsgesetzen. Deswegen lassen sich darüber allgemeine Grundsätze aufstellen; werden diese in Ordnung gebracht, so erhalten wir eine Erziehungslehre — Pädagogik. Wird endlich dieser Gegenstand so dargestellt, daß alle besondern Vorschriften, von Einem leitenden Grundsatze ausgehend, sich zu einem wohlgeordneten Ganzen abschließen, so erhebt sich die Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Der oberste Grundsatz der Erziehung lautet nach dem Verfasser: Die Erziehung soll den Zögling dahin bringen, daß er als lebendiges Mitglied der von Christus errichteten Heilsanstalt Gott liebe aus ganzem Herzen, und den Nächsten, wie sich selbst. Die Fertigkeit, die Grundsätze der Erziehung zweckmäßig anzuwenden, heißt endlich Erziehungskunst.

Da die Erziehung den Menschen eigentlich zum Menschen bildet, so liegt ihr Nutzen klar vor Augen. Die Grundsätze einer ächt christlichen Erziehung sollen besonders keinem Seelsorger fremd bleiben. Ob man gleich in neuern Zeiten nicht immer von ächt christlichen Grundsätzen ausging und Aeltern und alle, die auf das Kind Einfluß haben, nicht immer zweckmäßig zusammenwirken; so kann doch nicht geleugnet werden, daß durch die Erziehung schon sehr viel Gutes befördert wurde.

Die Erziehungswissenschaft zerfällt in zwei Theile, wovon wir den ersten, den formellen, oder die eigentliche Bildungslehre, Erziehung im strengen Sinne, den zweiten aber den materiellen oder die Unterrichtslehre nennen. Wenn sich Bildung und Unterricht auch in der wirklichen Ausbildung nicht trennen lassen und beide selbst in der Theorie vielfältig ineinander verwebt sind, so rechtfertigt sich diese Ausscheidung doch durch das Interesse der wissenschaftlichen Darstellung und durch das Licht, welches jeder Theil daraus erhält.

Erster Theil.

Formelle Bildungslehre.

Erste Abtheilung.

Erstes Hauptstück.

Allgemeine Grundsätze.

In Bezug auf Anregung und Leitung der Anlagen.

1) Die Bildung sei allgemein, d. h. es soll keine Anlage in ihr vernachlässigt und keine der andern aufgeopfert werden. Bei

niedern Ständen wird nur zu oft der Geist dem Körper hingeopfert, und bei jenen, die sich die Gebildeten nennen, verschlingt der flügelnde Verstand, die aufgeregte Einbildungskraft, und ein entarteter Kunstsinn sehr oft das Höchste, — Religion und Sittlichkeit.

2) Sie sei harmonisch, d. h. sie ordne das Niedere dem Höheren, das Höhere dem Höchsten unter. Die Ausbildung seiner Anlagen muß sich nach dem künftigen Wirkungskreise des Menschen modificiren. Die vorzüglichste Sorgfalt fordert bei dem ganzen Bildungsprocesse der Glaube, der durch die Liebe thätig ist. Wer im Christenthum gründlich unterrichtet und von dessen Geist durchdrungen ist, paßt auch in alle seine Verhältnisse hinein, und ist in jedem Stande, was er sein soll.

3) Die Bildung sei naturgemäß. Der Erzieher muß daher die Natur des Menschen überhaupt, besonders in der Periode ihrer Entwickelung, kennen. Das Studium der Anthropologie ist darum ein Bedürfniß für den Erzieher. Gute Biographien und Erziehungsgeschichten sind vorzüglich nützlich für den Erzieher. Er erinnere sich auch an die eigenen Jugendjahre.

4) Sie sei der Individualität angemessen. Die vorzüglichsten Mittel, sich mit der Individualität der Zöglinge bekannt zu machen, sind unpartheiische Beobachtungen. Man gestatte dem Kinde eine mäßige Freiheit, wo es sich zwanglos in seinem Kreise bewegen könne. Der Erzieher hüte sich vor hinterlistigem Auflauern und entehrender Spionerie Auch die physische Organisation und das Temperament des Kindes, eine nüchterne Phisiognomik, Pathognomik und Mimik, die sowohl physischen als geistigen Eigenheiten der Aeltern, und der in dem väterlichen Hause herrschende Ton werden ihm sehr viele Aufschlüsse geben.

5) Die Bildung sei frühe beginnend, doch dem Alter angemessen. Kleinkinderwart-Anstalten sind wünschenswerth! Doch sind sie nur Nothbehelfe für solche Aeltern, denen es entweder an Geschicklichkeit, oder an Zeit mangelt, ihre Kinder selbst zu besorgen. Denn die liebende Muttersorgfalt läßt sich durch nichts ersetzen, und ist der Born, wie Krummacher sagt, aus dem der Kindheit Freud und Leben quillt.

Insbesondere ist es in sittlicher Beziehung nothwendig, daß dem Kinde durch frühe Angewöhnung eine wohlgeordnete Lebensweise zur Fertigkeit gemacht werde. Bei kleinen Kindern soll noch kein eigentliches Lernen, sondern vielmehr ein Aufreizen der in ihnen liegenden Kräfte, und das Hinwenden derselben auf entsprechende Gegenstände stattfinden. Die Sittlichkeit werde nicht so fast durch Vorpredigen, als vielmehr durch Beispiele und eine stets sich

gleichbleibende Behandlung angebaut. Es ist eben so nachtheilig, wenn man Jünglinge noch wie Kinder, als wenn man Kinder wie bereits Erwachsene behandeln will.

6) Die Bildung sei stufenweise und gründlich. Die intellectuellen Anlagen sollen zwar frühzeitig angeregt werden, aber man hüte sich vor unzeitiger Anstrengung derselben; Körper, Geist und Charakter leiden durch zu frühe intellectuelle Anstrengung. Wahre Bildung kann nur durch Heiterkeit und Frohsinn gedeihen. Dieser Frohsinn wird vorzüglich durch angemessene Beschäftigung unterhalten. Diese Beschäftigungen sind besonders in sittlicher Hinsicht sehr wichtig. Spiele sind deshalb von großer Bedeutung in der Erziehungslehre. Das, was der Verfasser über letztere mittheilt, stimmt mit den Ansichten aller bessern Pädagogen überein.

Die Hauptsache bei der ersten Bildung des Menschen ist aber die Förderung kindlicher Gottesfurcht. In ihr besteht wirklich die Hauptsache und der Triumph der Erziehung. Wie sehr ist deßhalb zu bedauern, daß man in den letzten Zeiten, wo über Erziehung so Vieles geschrieben und verhandelt wurde, gerade diese Hauptsache so wenig hervorhob!

Die Hauptsache ist aber auch da wieder das ächt religiöse Beispiel der Aeltern und Erzieher. Wenn die Aeltern und Alle, welche das Kind umgeben, selbst von kindlicher Furcht Gottes durchdrungen, — immer mit heiliger Ehrfurcht von ihm sprechen, alles Gute vertrauend von ihm erwarten, und das Erhaltene dankbar auf ihn zurück führen; wenn sie im frommen Aufblicke zu Ihm alles Widrige mit stiller Ergebenheit annehmen, und die Sünde stets als das größte und allein wahre Uebel ansehen; so wird dieses Beispiel auf die Kinder gewiß den glücklichsten Eindruck machen. Sie werden allmählig in eben jene Stimmung versetzt werden, wovon ihr zartes Gemüth in so vertrauten Anklängen täglich afficirt wurde.

Zweites Hauptstück.

Verhütung der Beschädigungen und Ausartungen.

Hier ist von der Entfernung gefährlicher Gegenstände, von Warnungen und von Drohungen und Strafen die Rede.

Bei den letzteren wird auch die Frage beantwortet: Dürfen körperliche Strafen angewendet werden? und darauf geantwortet: Es ist freilich traurig, wenn der Mensch für höhere und edlere Eindrücke zu wenig, vielleicht gar keinen Sinn hat, und daher gleich einem Thiere behandelt werden muß. Allein wer wollte leugnen, daß es solche Menschen gebe? Besonders findet dieses bei klei=

nern, wie auch bei sehr ungebildeten und verwilderten Kindern Statt. Bei solchen sind also körperliche Strafen unerläßlich, und mit Recht heißt es Sprüchw. 19, 18: „Züchtige deinen Sohn, so lange noch Hoffnung da ist; dann wirst du seinen Tod nicht wünschen.“ Ferne sei es, der aufbrausenden Hitze und dem tyrannischen Verfahren mancher Aeltern das Wort zu reden, oder jene Züchtigungen zurück zu wünschen, welche ehedem in Schulen üblich waren; jedoch ist es eben so nachtheilig, wenn die Erziehung dem Ernste der besonnenen Vorwelt ganz entfremdet, und gleichsam verweichlicht wird. Dem Weisen galt immer die goldene Mittelstraße als die beste.

Im Dritten Hauptstück

ist von der Heilung der Gebrechen die Rede und zwar von der Entdeckung derselben, von ihren Quellen und von der Verstopfung dieser. Verfasser sagt unter Anderm: „Hat der Erzieher sowohl das Gebrechen als die Quelle desselben entdeckt, so arbeite er dem Uebel gleich anfangs, oder doch so bald als möglich, entgegen. Es ist irrig, wenn man voraussetzt, der Fehler werde sich in den reifern Jahren von selbst verbessern. Vielmehr wird die Heilung je länger desto schwerer, und endlich beinahe unmöglich.

Viertes Hauptstück.

Darin ist von der Anleitung zur fortgesetzten Selbstbildung die Rede. Die Erziehung soll nicht auf ein Mal, sondern unvermerkt und allmählig zurücktreten. Je näher die Zeit seiner Freigebung kommt, desto mehr mache man ihn aufmerksam auf die Gefahren, die seiner Gesundheit, seiner bereits errungenen Geistes- und Herzensbildung, besonders seiner jugendlichen Unschuld und seinem religiösen Sinne Verderben drohen. Man warne ihn ebenso vor thörichter Vermessenheit und vor tollkühnem Wesen, als vor übertriebener Furcht und vor Mangel des erforderlichen Muthes. Endlich mache man ihn mit der Art und mit den Mitteln bekannt, wie und wodurch er seine allseitige Bildung fortsetzen kann. Um auch seinen Willen zur ferneren Bildung anzuregen, werde ihm die große Pflicht und die hohe Wichtigkeit der Selbsterhaltung und Selbstvervollkommnung an das Herz gelegt. Besonders werde sein Gemüth von dem Gedanken erfüllt, was er Gott, und was er der Menschheit schuldig sei ꝛc.

Zweite Abtheilung.

Besondere Erziehungslehre.

Im ersten Hauptstück wird von der Ausbildung des Körpers gesprochen, und zwar von der Wichtigkeit eines gesunden Kör-

pers, von den Mitteln, die Kinder weder zu verwöhnen noch zu verzärteln, von der vernünftigen Abhärtung, von reiner Luft, von der gedeihlichen Nahrung, von der zweckmäßigen Kleidung und Wohnung, von der Reinlichkeit, von Bewegung und Ruhe, von der Gymnastik, vom Gebrauch der Arme und Hände, von Industrie-Schulen, vom Gebrauch der Füsse, vom Tanzen ꝛc., von der Bildung der Sinnesorgane, der Sprachwerkzeuge, von der äußern Form des Körpers, von der Heilung physischer Gebrechen und von der Anleitung zur Selbstbildung. Ueber alle diese Gegenstände werden vom Verfasser recht vernünftige Ansichten mitgetheilt, die das Bewährteste dessen, was auch schon andere Schriftsteller darüber gelehrt haben, enthalten.

Im zweiten Hauptstück wird von der Bildung der intellectuellen Anlagen gehandelt. Verfasser sagt: „Wenn schon der Körper — der bloß thierische Bestandtheil des Menschen — so viele Sorgfalt verdient, wie viel mehr muß der Bewohner desselben, der für die Ewigkeit geschaffene Geist, beachtet werden! — Sein Urbild ist Gott selbst, und ihn bilden heißt: „ihn seinem Urbild ähnlich machen, ihn gleichsam verklären, daß die unendliche Weisheit und Liebe in ihm wieder erscheine.“

Der Verfasser theilt das Seelenvermögen in die bekannten 3 Hauptäste und spricht dann von der intellectuellen Bildung. Die Wichtigkeit dieser Bildung leuchtet von selbst ein. Selbst die Einwürfe, die man z. B. gegen einseitige Verstandes-Kultur und Aufklärung, gegen Ueberspannung der Einbildungskraft u. s. w. vorzubringen pflegt, rechtfertigen die Nothwendigkeit einer allseitigen, und auf die wahre Bestimmung des Menschen zu berechnenden Bildung dieser Anlagen. Keine Anlage soll in dem Kinde unterdrückt, oder mit Vernachlässigung der übrigen hervorgehoben werden.

Ebenso spricht hier der Verfasser gegen die übermäßige Anstrengung der erwachenden Geisteskräfte, da man das jugendliche Alter entweder zu früh zum Lernen anhält, oder die Gegenstände zu sehr erschwert und vervielfältiget, oder auch wenn man besonders kleinere Kinder zu lange in Einem fort, oder zur Unzeit, z. B. gleich nach dem Essen, zu geistigen Arbeiten zwingt. Aber auch mittelbar können die geistigen Anlagen erschlaffen, besonders durch widrigen Einfluß des Körpers. Schwäche und Kränklichkeit desselben, Ueberfüllung des Magens, Mangel an Bewegung u. s. w. tragen nur zu sehr bei, um die geistigen Kräfte abzuspannen.

Ebenso groß ist der Einfluß des herrschenden Gemüthszustandes. Frohsinn, Zufriedenheit und gehöriges Selbstvertrauen befördern die Geistesthätigkeit; hingegen Gram, Furcht, Unzufriedenheit und über-

triebenes Mißtrauen auf seine Kräfte schwächen und lähmen dieselben. Das Schlimmste ist, wenn eine Neigung zur dominirenden Leidenschaft auflodert. Dadurch wird alle Thätigkeit des Geistes gefesselt, und mit Wegwerfung alles Uebrigen auf den Einen Gegenstand der Leidenschaft hingerichtet. Deßhalb trauert nicht bloß der Genius jugendlicher Unschuld, sondern auch die Muse, wenn sich Studirende entweder der Geschlechtsliebe, oder der Spielsucht, oder sonst einem ausschweifenden Naturtriebe hingeben.

Diese Vorschrift wird von folgenden Bemerkungen begleitet: Eine Anlage berechtigt zu keinem allgemeinen Urtheile über die Fähigkeiten des Zöglings. Auch die nämliche Anlage kann in einer Hinsicht vortrefflich, in einer andern aber sehr schwach sein, z. B. Wort= und Sachgedächtniß. Die natürliche Lebhaftigkeit der Kinder und ihre witzigen Einfälle sind kein untrügliches Zeichen guter Anlagen. Oft ist das, was man als hervorbrechende Funken des Genies ansieht, nichts als Aeußerung eines seichten, gedankenlosen Kopfes.

Verfasser kommt in den folgenden Bemerkungen auf die Schwierigkeiten zu sprechen, welche die richtige Beurtheilung der Köpfe hat, über welchen Gegenstand schon oben im Artikel: Arndt, und früher im ersten Bande dieses Werkes im Artikel Niemeier das Nöthige vorgeführt ist.

Hierauf bezeichnet der Verfasser die Hauptpunkte der formellen Bildung noch besonders. Dieselben sind: Die Erregbarkeit, das Fixiren, die Willkür, die Ausdauer und die Regelmäßigkeit der geistigen Kraftäußerung. Ueber alle diese Punkte theilt der Verfasser sehr vernünftige und zweckmäßige Gedanken mit.

Unter der Ueberschrift: der Stufengang der geistigen Entwicklung gibt der Verfasser eine kurze Geschichte dieser Entwicklung, und sagt dann: „Wie überall, so sollen dem Erzieher auch hier die Winke der Natur heilig sein. Nie soll er ihr gewaltsam vorgreifen, sondern sein Beruf ist bloß, daß er die naturgemäße Entwicklung befördere, die Anlagen wecke, sie mit wohlberechneter Sorgfalt groß ziehe, und — jede Ausartung verhütend, sie dem Ideale wahrer Geistesbildung immer näher bringe. Folglich bezieht sich in den ersten Jahren seine ganze Wirksamkeit auf Erhaltung, Wirkung, Leitung und Vervollkommnung des niederen oder empirischen Erkenntnißvermögens, theils um der erwachenden Vernunft gesunde Organe zu bereiten, theils um ihr Erwachen selbst zu befördern.“

So wie aber das höhere Leben sich zu regen anfängt, so betritt auch die Erziehung ihren höhern Wirkungskreis. Sie soll nun mit kluger, liebevoller Besonnenheit dem erwachenden Geiste die

Schale der bloßen Thierheit durchbrechen helfen, dem herabfallenden Strahle Zu- und Eingang verschaffen, und den Sinn für das Wahre, Gute und Schöne mit Muttersorgfalt hegen und pflegen. Weil jedoch der kindliche Geist zu schwach ist, um das Höhere unmittelbar zu erfassen, so werde ihm dasselbe durch Erzählungen, Beispiele und Gleichnisse versinnlicht. Zugleich werde jede seiner bereits vorhandenen Kräfte so fortgebildet, daß sie nicht bloß selbst allgemach erstarke, sondern auch zur Entwicklung der übrigen beitrage. Das Gedächtniß z. B. werde an solchen Gegenständen geübt, daß auch dem Nachdenken, der Urtheilskraft u. s. w. Nahrung und neuer Reiz zugeführt werde.

Erst wenn der jugendliche Geist von der Sinnlichkeit mehr unabhängig gemacht worden ist, und schon einige Schwungkraft erhalten hat, können abstrakte Forschungen und die höhern Operationen der Vernunft in gehöriger Steigerung vorgenommen werden, jedoch so, daß Wissen und Glauben immer sich gegenseitig durchdringen. Obgleich aber der Entwicklungsprozeß und der Uebergang von dem Sinnlichen zum Uebersinnlichen bei allen Menschen gleichförmig vor sich geht, so ist doch der Zeitpunkt, in welchem die einzelnen Kräfte, z. B. der Verstand, oder die Vernunft thätig werden, sehr verschieden. Es kommt dabei sehr vieles sowohl auf die ursprüngliche Beschaffenheit der Anlagen, als auf die Einwirkung von Außen an. Eben so darf die angegebene Stufenfolge keineswegs in dem Sinne genommen werden, als wären die unteren Kräfte nicht mehr fortzubilden, sobald die höheren ins Leben treten. Vielmehr müssen alle Anlagen harmonisch mehr und mehr vervollkommnet werden. Nur verwende der Erzieher allezeit auf jene Anlage seine vorzügliche Sorgfalt, deren Entwicklungs-Periode eben jetzt da ist.

Hierauf ist von der Bildung der einzelnen Seelenvermögen die Rede.

Im Kapitel über die Bildung des Verstandes werden auch Mittel angegeben, um den jungen Menschen vor Dünkel, Anmassung u. s. w. zu bewahren. Man soll ihn hinweisen, daß der Verstand des Menschen sehr beschränkt sei, daß selbst für den gebildetsten die Summa dessen, was er nicht weiß, weit größer ist, als was er ergründet hat u. s. w.

Man soll ihm zeigen, daß unser Gesichtskreis besonders in der Jugend sehr beschränkt sei, weil unser Wissen noch durch keine Erfahrung bewährt ist. Man soll den Schülern Achtung für das ehrwürdige Alterthum und für alle jene Anstalten einflößen, deren Nützlichkeit sich seit langer Zeit schon erprobt hat. Man soll den Schü-

lern anschaulich machen, wie viel es daran liege, von welcher Höhe und von welchem Gesichtspunkte aus wir eine Sache betrachten. Wie vermessen ist es also, wenn wir, die wir doch das Ganze keineswegs übersehen können, die Maßregeln unserer Vorgesetzten, oder wohl gar die allgemeinen Anordnungen und Anstalten derjenigen tadeln, welche von Gott gesetzt sind, Länder und Staaten zu regieren. Vorzüglich werde hinsichtlich der geoffenbarten Religion aller menschliche Dünkel und jedes übermüthige Raisonnement zurückgewiesen.

Wenn sogar in der Natur so viel Unerklärbares vorkommt, wen dürfte es wundern, daß die positive Rettungsanstalt des gefallenen Menschen, dieser Ocean der unendlichen Weisheit und Liebe Gottes, Geheimnisse und Untiefen enthält, die wir nicht zu ergründen vermögen! Sollte der Zögling Anmaßung und Selbstdünkel in seinem Urtheile verrathen, so werde ihm dieses niemals ungeahndet gelassen, er soll es fühlen, wie wenig er vermögend oder befugt sei, über Gegenstände dieser Art abzusprechen. Doch geschehe diese Zurechtweisung ohne Erbitterung, und mit möglichster Schonung des jugendlichen Ehrgefühls. Nur wenn der aufgeblasene Schwindelkopf die Stimme der Liebe verkennt, darf die Warnung verstärkt, und nöthigen Falls mit eindringenden Stacheln besetzt werden.

Hinsichtlich der Vernunftbildung heißt es: „Es ist Mißverstand, wenn man unter Vernunftbildung bloß das Beibringen abstrakter Begriffe, allgemeiner Sätze und tief hergeholter Beweisarten versteht. Und eben so unrichtig ist es, wenn man dieselbe von der Bildung des äußern Anschauungsvermögen trennen, und den Zögling, um ihn vernünftig zu machen, in eine bloße Ideenwelt erheben zu müssen glaubet; da doch die erst erwachende Vernunft eben an den Gegenständen der äußern und innern Anschauung, der Geschichte, und in Beurtheilung dessen, was täglich vorgehet, allmählig erstarken soll. Wie sich der Sinn für das Schöne anfangs nicht durch eine ästhetische Theorie, sondern dadurch entwickelt, daß man ihm Gegenstände vorhält, von welchen das Urschöne im gemilderten Glanze zurückstrahlet; so auch der Sinn für das Wahre und für das sittlich Gute. Daraus ist leicht ersichtlich, wie sehr jene irren, welche behaupten, daß die Vernunftbildung erst auf die spätern Jahre, auf die Jahre der geistigen Reife, verlegt werden müsse.

Wie könnte auch der Mensch zur geistigen Reife gelangen, wenn nicht der Sinn für das Wahre und Pflichtmäßige in ihm frühzeitig angeregt, allmählig entwickelt und gepflegt wird! — Ohne frühzeitige Vernunftbildung ist auch eine wahrhaft humane Bildung der übrigen Anlagen unmöglich."

Drittes Hauptstück. Bildung der Gefühlsanlage. So schön und wohlthätig die Gefühle sind, so müssen sie doch immer, sagt der Verfasser, von der durch das Christenthum erleuchteten Vernunft beherrscht werden. Denn sie selbst sind blind, und daher, wo die Vernunft zurücktritt, auch blinde Blindenführer.

Der Verfasser warnt nicht allein vor Schwächung des Gefühls, sondern auch vor Ueberreizung desselben.

Geschwächt wird das bessere Gefühl durch Mangel an Regung, durch zu frühe Anstrengung des Kindes in geistigen, oder auch bloß mechanischen Arbeiten, durch eine trockene geistlose Behandlung der Gegenstände, z. B. der Religion, der Sittenlehre; durch eine zu rauhe, despotische Erziehungsweise, wobei das Kind immer nur mit Härte, unter beständigen Vorwürfen, Drohungen und Züchtigungen behandelt wird; durch die eigene Gefühllosigkeit der Aeltern oder des Erziehers; endlich dadurch, daß die Kinder da, wo sie solche Gefühle äußern, oder auch Andere in ihrer Gegenwart deßhalb bespöttelt und lächerlich gemacht werden. Nichts ist mehr geeignet, die zarten Triebe jugendlicher Gemüther in ihrem ersten Keime zu ersticken, als kalter Spott und die Lauge der Satyre.

Ueber die Verhütung des Uebermaßes drückt sich der Verfasser also aus: „Die Gefühle dürfen nicht übermäßig aufgereizt, oder auf einen zu hohen Grad hinaufgespannt werden. Sie sollen leicht bewegte Wellen sein, auf welchen die Seele sanft und besonnen zu ihrer Bestimmung hingetragen wird, aber keine reißende Strömung, die uns wie in einer Sturmnacht auf Klippen oder feindliche Ufer verschlägt. Dieses Uebermaß kann selbst bei den edelsten Gefühlen Statt finden, und ist dann nur um so schauerlicher. Welche sind wohl edler als die religiösen? — Aber welches Unheil entsteht, wenn diese entweder in mystische Tändeleien ausarten, oder wohl gar zum schwärmerischen Unsinne und zur fanatischen Wuth auflodern? Zwar sind feurige Gefühle dem Jugendalter natürlich, und kühlen sich in den spätern Jahren von selbst ab; daher wäre es widersinnig, wenn man von dem Jünglinge jene Ruhe und Mäßigung fordern wollte, die den gereiften Mann zu charakterisiren pflegen. Jedoch ist besonders bei sehr reizbaren Menschen große Vorsicht nöthig, damit dieses Feuer nicht aus seinem Kreise heraustrete.“

Die vorzüglichsten Veranlassungen dieses Uebermaßes sind: a) Ein schwächliches, und eben deßhalb reizbares Nervensystem. b) Eine starke, leicht zu entflammende — oder durch Romanenlektüre bereits in Flammen gesetzte Einbildungskraft. Eben diese Wirkung machen hinsichtlich der religiösen Gefühle hypermystische Histörchen und Traktätlein. c) Der vertraute Umgang mit empfindenden und

exaltirten Menschen; endlich d) die bisher bestandenen, ungewöhnlichen Schicksale des Menschen, die sehr oft in seiner Seele gewisse Stimmungen zurücklassen, welche bei dem leisesten Anklange wieder erwachen und forttönen.

Unter der Ueberschrift: „Allgemeine Bildungsmittel" spricht der Verfasser von der Erregung und Leitung der Gefühle. Die Anregung ist bei den höhern Gefühlen unerläßlich, die niedrigen erwachen gewöhnlich von selbst. Wie mancher Mensch mehr offenen Sinn für das Schöne und Höhere hat, so fordern auch nicht alle Stände den nämlichen Grad der Entwicklung. Was sollte z. B. der schlichte Landmann bei seinen oft eckelhaften Berufsarbeiten mit der aufs Höchste getriebenen ästhetischen Verfeinerung anfangen?

Als vorzügliche Weckmittel werden angegeben, daß man den jungen Menschen bei jeder Gelegenheit auf Alles aufmerksam macht, wo seinem noch unbefangenen Gemüthe das Schöne, Große und Heilige sowohl in der Natur und Geschichte, als in Gebilden der Kunst entgegen kommt; daß man aus seiner Umgebung alles Geschmacklose und Unedle rc. entferne; daß Aeltern und Erzieher selbst ein aufrichtiges Interesse an allem Höheren empfinden und äußern rc. Man halte aber alles erheuchelte und affectirte Wesen fern, und bemühe sich, nebst der Phantasie auch den Verstand rc. fortzubilden. Dabei strebe man dahin, daß die Gefühle für das, was gut und edel ist, auch in Wirksamkeit übergehen.

Hierauf wird von der Leitung der sinnlichen Gefühle, von der Kultur der sympathetischen, der ästhetischen und der sittlichen und religiösen Gefühle insbesondere gesprochen. Leider ist es keine Seltenheit, daß man sich mit bloßen süßelnden Gefühlen begnügt, und sich darin gefällt, obgleich sie ganz unfruchtbar bleiben. Menschen, die ein weiches Herz und einen zartgestimmten Nervenbau haben, können keinen Unglücklichen sehen, ohne innigst gerührt zu werden. Allein dabei lassen sie es bewenden, und sind, sobald es auf werkthätige Liebe ankommt, nichts weniger, als wahre Menschenfreunde. Ebenso überspinnen sich Manche, anstatt ihre Religion praktisch darzustellen, mit gewissen religiös scheinenden Gefühlen, und träumen bei ihrer einseitigen Vorstellung von der göttlichen Vaterliebe, daß sie — ungeachtet ihrer unbeherrschten Leidenschaften — dennoch als himmlische Schmetterlinge einst aus diesem Gewebe hervorsteigen, und dann wieder in neuen Genüssen fortschwelgen werden. Der Erzieher lege deßhalb nie einen besondern Werth auf bloße Gefühle, sondern dringe immer auf thätige Ausübung dessen, was gut und edel ist. Oft erinnere er die Kinder an den Ausspruch unsers Erlösers: „Jeder Baum, der keine guten Früchte bringt, wird umge-

hauen und in das Feuer geworfen werden." — „Nicht, wer zu mir sagt: Herr, Herr, wird in das Himmelreich eingehen, sondern nur, wer den Willen meines Vaters thut, der im Himmel ist." —

Von den sittlichen Gefühlen heißt es: Sie sollen nie von den religiösen getrennt werden; die Mahnung des Gewissens erscheine immer als die Stimme Gottes, die Sünde als Beleidigung Gottes, hingegen die Tugend werde stets als der einzige Weg angesehen, der zur wahren Seligkeit führt. So schön und erhebend diese Gefühle sind, so unterliegen doch auch sie manchen Entartungen.

Der Verfasser rechnet hiezu von einer Seite die übertriebene Aengstlichkeit und Scrupulosität, wobei sich der Mensch, ohne den Ausspruch der Vernunft zu hören, blos dem von Furcht und phantastischen Vorstellungen aufgerüttelten Gefühle hingibt; und andererseits Selbstgefälligkeit und Selbsterhebung wegen des Guten, das der Mensch vollbracht zu haben wähnt. Ein Fehler, der in unsern Tagen bei Menschen, die auf philosophische Bildung Anspruch machen, nur zu häufig angetroffen wird, indem sie, in allem sich selbst genügend, und bei der trüglichen Lampe ihrer eingebildeten Rechtschaffenheit dasitzend, ganz behaglich an eigener Selbstachtung wiederkäuen.

Von den religiösen Gefühlen heißt es: „Unser Gemüth zieht es zu Gott, daher bleibt es leer und unbefriedigt bei allen irdischen Genüssen, und nur in Gott kann es Ruhe finden. Dieses ist das Geständniß Aller, die nach langem Herumirren endlich zu Gott wiedergekehrt sind. Sie konnten weder im Besitze trüglicher Erdengüter, noch in thierischen Lüsten, noch im betäubenden Weltruhme, noch in den Luftgebäuden menschlicher Weisheit, nicht einmal im Bewußtsein ihrer — bloß menschlichen Tugend für ihr Herz volle Befriedigung finden, sondern sie fanden diese einzig nur in ihrer gänzlichen Hingabe an Gott und an Jesus Christus, den er gesandt hat. Selbst die Gottlosen dienen zur Bestätigung dessen. Was ist es wohl, was sie beständig von Begierde zu Begierde treibt, und — sobald die sinnliche Betäubung vorüber ist, ihnen ihre schnöden Genüsse verbittert, eine tief empfundene Leerheit auf sie herabgießt, und ihr Herz mit namenlosem Mißbehagen erfüllet? — Alles Dieses ist nichts anders, als das unvertilgbare Gefühl, daß das Herz zum Unendlichen — daß es für Gott geschaffen sei, und deßhalb durch nichts Endliches befriedigt werden könne."

„Die religiösen Gefühle müssen frühzeitig geweckt werden. Es ist eine der widersinnigsten Behauptung, welche Rousseau vorbrachte, wenn er wollte, daß man dem Knaben und dem Mädchen, ehevor ihr Geist zur vollen Reife gelangt ist, von Gott gar nichts

melden, daher auch die religiösen Gefühle erst auf die spätern Jahre verschieben müsse. Was wäre dieses anders, als absichtlich verhüten, damit der Wald thierischer Neigungen, wie Sailer sagt, in seinem Anfluge und Wachsthum durch keine Anschauung des Höhern gehemmt werde?"

Als Weckmittel wird zuerst das Beispiel der Aeltern und Erzieher genannt. Dann soll aber der Unterricht und Vortrag von der Art sein, daß die Religion dem heranblühenden Alter nicht widrig, oder abstoßend erscheine, sondern dem Zögling vielmehr Liebe und hohes Interesse abgewinne; entfernt muß sein trockener, langweiliger Vortrag, übermäßiges Erschweren des Unterrichts, unzeitiger Zwang und Strafmittel; — und ein ächt religiöser Erzieher wird, ohne die Religion selbst im Munde zu führen, Mittel und Anlässe genug finden, seinen frommen Sinn in die Seele des Zöglings zu übertragen.

Auch die religiösen Gefühle sind Verirrungen und Entartungen ausgesetzt. Zu denselben rechnet der Verfasser: „a) ein leeres gefühliges Wesen, welches leicht angeregt wird, aber eben so leicht wieder verschwindet ꝛc., und b) die Verwechselung sanfter und schmelzender Gefühle mit der vernünftigen und thätigen Gottes- und Nächstenliebe. c) Die Ueberspannung dieser Gefühle, so daß der Vernunft die Beherrschung und Leitung derselben entrissen wird. Nur zu oft endet diese Ueberspannung mit Ausbrüchen grober, thierischer Lüste, wovon die Geschichte des Aftermysticismus nur zu viele Beispiele erzählt. Die durch süßelnde Empfindungen gereizte Phantasie kommt selten mit dem Oelzweige des himmlischen Friedens zurück, sondern sie wird sehr oft zum eckelhaften Raben, der sich am Aase ergötzt. d) Die schauerlichste Entartung dieser Gefühle ist die religiöse Schwärmerei ꝛc." Um die religiösen Gefühle vor Ausartung zu bewahren, soll der Religionsunterricht Kopf und Herz gleichmäßig in Anspruch nehmen und Licht und Wärme zugleich erzeugen.

Viertes Hauptstück.

Bildung des Begehrungsvermögens.

A. Wie läßt sich die Sittlichkeit der Kinder mittelbar befördern?

Die Beantwortung enthält folgende Hauptmomente: Körperliche Abhärtung, Reinbewahrung der Einbildungskraft und zweckmäßige Belebung der moralischen und religiösen Gefühle. Man bewahre die Jugend vorzüglich vor dem Einflusse böser Beispiele und vor Verführung. Was die unvermeidlichen Versuchungen betrifft, so werde ihnen der Zögling wenigstens nicht ungewarnt und nicht wehr-

los ausgesetzt und man suche seinen guten Willen besonders durch Gebet und kindliche Gottesfurcht fest und vollkräftig zu machen. Um die sittlich-werkthätige Gesinnung allmählig ins Leben zu rufen, dazu dient vorzüglich frühe Angewöhnung der Kinder an pünktlichen Gehorsam, die Benützung ihrer sinnlichen Triebe, Strafen und Belohnungen 2c.

Es wird nun über den Gehorsam und die Bildung zu demselben gesprochen, dabei wird die raisonnirende Erziehungsweise getadelt, nach welcher der Zögling nie durch fremdes Ansehen, sondern stets nur durch eigentliche Vernunfteinsicht geleitet werden soll. Was z. B. Sailer (s. 1. Bd. d. W. p. 131) über diesen Gegenstand gesagt hat, ist auch des Verfassers Ueberzeugung.

Seine Lehren über das, was vor der Strafe und bei dem Strafen und nach der Strafe zu beobachten ist, enthalten dasselbe, was z. B. in den Artikeln: Niemeier, Denzel 2c. in diesem Werke bereits mitgetheilt ist. Dasselbe gilt von den Belohnungen.

B. Wie läßt sich die Sittlichkeit zunächst und unmittelbar ausbilden?

Als Mittel hiezu wird überhaupt die ächt religiöse Bildung des Menschen bezeichnet; insbesondere wird verlangt, daß die in den Menschen liegende Idee dessen, was recht und pflichtmäßig ist und die Aussprüche der Offenbarung durch gut gewählte Beispiele anschaulich gemacht werden; daß man den Zögling recht oft veranlasse, über den sittlichen Werth oder Unwerth einzelner Handlungen sein Urtheil zu äußern 2c. Ein systematisch geordnetes Pflichtenregister dem Schüler vorzutragen, erscheint ihm als unzweckmäßig, dagegen als zweckmäßig eine anschauliche Belehrung desselben über seine Pflichten im Hause, in der Schule, Kirche 2c. Als besonderes Mittel der sittlichen Bildung wird auch die Pflege und Entwicklung der schönen Kindheit besprochen. (S. Sailer 1. Bd. d. W. p. 130).

C. Wie kann der Zögling von seinen sittlichen Gebrechen geheilt werden?

Soll eine wahre Heilung geschehen, so muß die Gesinnung selbst umgewandelt werden. Diese Umwandlung ist freilich zunächst das Werk des göttlichen Geistes, allein auch menschliche Nachhülfe kann mitwirken, z. B. Aeltern, Erzieher. Der Verfasser kommt hier auch auf das Sakrament der Buße zu sprechen und auf die Vorbereitung zum Empfange dieses Sakramentes.

D. Wie muß auf den Zögling gewirkt werden, damit er auch nach seinem Austritt aus der Erziehung sich selbst fortzubilden suche?

Er soll gewarnt werden vor unbehutsamem Umgange und übereilten Verbindungen; vor schlechter Lektüre; vor dem Müssigang, vor blinder Nachahmungssucht; man soll ihm empfehlen den eifrigen Fortgebrauch religiöser Uebungen, den Umgang mit guten und edlen Menschen.

Den Schluß dieses Theiles machen einige Stellen aus Stolbergs schönem Vermächtnisse an seine Söhne und Töchter.

Zweiter Theil.

Unterrichtslehre.

Daß der Verfasser den Unterricht materielle Bildung nennt, wurde schon erwähnt. Ihm ist aber Unterrichten nicht ein mechanisches Beibringen unverstandener Dinge, sondern ein Hinweisen des Zöglings auf jene Erkenntnisse, welche in seinem Geiste verborgen liegen und eine solche Mittheilung anderer Lehren, daß jener dieselben erfasse, und zu seinem geistigen Eigenthum mache.

Nachdem er von der Wichtigkeit der materiellen Bildung und von der Nothwendigkeit des fremden Unterrichts gesprochen hat, sagt er, daß er seine Darstellung bloß auf den Vortrag allgemeiner didaktischer Grundsätze beschränke und die Methodik und Katechetik ausschließen müsse. Er spricht zuerst über die Wahl der Lehrgegenstände, dann über die Form des Unterrichts und zuletzt über die vorzüglichsten Mittel zur eigenen Fortbildung der Schüler.

Erstes Hauptstück.

Ueber die Wahl der Lehrgegenstände.

Die Wahl der Lehrgegenstände darf nicht willkürlich sein, sondern ist durch den obersten Grundsatz wahrer Erziehung bestimmt. Nach demselben soll sich der Erzieher hüten, den Schüler absichtlich zu täuschen und ihm Irriges beizubringen, oder schädliche und gefährliche Kenntnisse zu lehren. Solche sind z. B. die über Geschlechtsbestimmung und über Giftpflanzen. Aus diesem Grunde muß auch die Naturgeschichte von Kindern immer mit Zartheit behandelt werden.

Was den Unterricht über die Giftpflanzen betrifft, so findet man hier dieselbe Bemerkung, welche oben bei Milde vorkommt.

Wie weit die Schüler durch den Unterricht in den deutschen Schulen gebracht werden sollen, darüber äußert sich der Verfasser also: „Abgesehen von dem Standorte, den sie in der menschlichen Gesellschaft einnehmen werden, sollten doch alle bei ihrem Austritte aus der Schule den von der Kirche vorgeschriebenen Katechismus

gut inne haben, ihre Muttersprache richtig verstehen und sprechen können, mit Geist und in gehöriger Beurtheilung lesen, eine korrekte, leicht lesbare Kurrentschrift führen, und nebst den erforderlichen Zahl= und Maßverhältnissen die in jedem Stande nothwendigen Rechnungsarten recht zu behandeln wissen.

Besonders muß bei der Behandlung bloß nützlicher Gegenstände der künftige Beruf und Wirkungskreis der Kinder stets im Auge behalten werden.

Zweites Hauptstück.

Form des Unterrichts.

Der Unterricht sei 1) gründlich, 2) nehme die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch, 3) sei angenehm und anziehend, 4) auf die Fassungskraft der Schüler berechnet und 5) auch dem jedesmaligen Zwecke angemessen.

Unter 2) wird von dem erotematischen und akroamatischen Unterricht gesprochen. Ueber den erotematischen oder fragenden Unterricht sagt er z. B. „Die Einkleidung des Unterrichts in die Form eines Gespräches hat allerdings sehr viel Empfehlendes, aber eben so unleugbar ist es auch, daß ein ächt sokratischer Unterricht weit mehr Fähigkeit und Geistesgegenwart fordert, als sich bei gewöhnlichen Lehrern voraussetzen läßt. Und nichts ist elender, als ein sokratisches Stümperwerk. Bei historischen Gegenständen und bei jenen Wahrheiten, die wir bloß aus göttlicher Offenbarung wissen, kann von einem bloßen geistigen Entwickeln und Herausholen ohnehin keine Rede sein."

Auch er hat die Ansicht, daß durch das fortgesetzte Gespräch des Lehrers mit einem Kinde die Aufmerksamkeit und das Nachdenken aller nicht erhalten werden könnte und glaubt, daß bei den immerwährenden Fragen und Antworten die Herzlichkeit und Eindringlichkeit des Unterrichts leide. Doch ist er auch der Ansicht, daß die akroamatische Lehrart ihre Schwierigkeiten und Nachtheile habe, deßwegen hält er für den öffentlichen Unterricht als das Beste, die akroamatische Lehrform mit der dialogischen zu verbinden.

Drittes Hauptstück.

Ueber die vorzüglichsten Mittel zur eigenen Fortbildung der Schüler.

Als solche werden hervorgehoben die Erfahrung, der Umgang mit Menschen und die Lektüre. Ueberall wird der Mensch erst in der Schule der Erfahrung zum praktisch brauchbaren Manne.

Bezüglich des Umgangs mit Menschen werden Aeltern und Erzieher aufgefordert, Sorge zu tragen, daß die Kinder in keine schlechte Umgebung kommen, und daß sie dieselben bei ihrem Austritte aus der Erziehung vor dem Umgang mit verkehrten Menschen warnen. In Ansehung der Wahl der Lektüre der Jugend wird den Erziehern ebenfalls die größte Sorgfalt zur Pflicht gemacht. Zugleich sollen sie mit warnender Liebe in ihre Zöglinge dringen, daß sie auch in späteren Jahren hinsichtlich ihrer Lektüre sich an einen verständigen und frommen Rathgeber halten.

Sie sollen sie auch vor dem Viellesen warnen und ihnen Anleitung geben, wie sie ein Buch zu lesen haben, damit es den größt möglichen Nutzen für sie habe.

Im Schlußwort wird noch einmal auf die unendliche Erhabenheit der menschlichen Bestimmung und auf die Wichtigkeit der Erziehung hingewiesen und dabei erinnert, daß der Mensch in dem Zustand des Verderbens und unter den Gesetzen der Sünde seufzend — keine Rettung findet, als nur durch den Mittler Jesus Christus. Zu ihm müssen wir also die Kleinen hinführen, wenn wir sie wahrhaft erziehen wollen. Von christlich religiösem Geiste muß die ganze christliche Erziehung durchdrungen sein, wenn an dem erstorbenen Baume neue Blüthen und Früchte hervorgetrieben werden sollen. Ohne diese religiöse Durchdringung kann weder der Einzelne, noch die Gesellschaft hienieden ihr Glück machen; denn ohne Religion gibt es auch keine wahre Selbst- und Nächstenliebe: „Verdienen wir daher, wie der verklärte Stollberg sagte, Achtung durch Tugend; geben wir der Tugend Gehalt und Bestand durch Religion! — Sie leite uns auch in den Verhältnissen dieser Zeit. Der umnachtete Steurer lenkt auch zwischen Klippen sein Schiff — mit dem Blicke gen Himmel.“

Kurzer Vergleich

zwischen dem oben beschriebenen Milde'schen Werke und der Stapf'schen Schrift.

Dem Milde'schen Werke liegt das Princip der Sittlichkeit, dem Stapf'schen das theologische Princip zu Grunde. Hier wird vom Sündenfall des Menschen ausgegangen; dort heißt es: „Die Erziehung kann nur das aus dem Menschen machen, was zu werden er fähig ist; sie besteht nicht im Ausrotten einzelner Anlagen; sie soll nur leiten, was Gottes weise und gütige Hand in die Seele des Menschen gelegt hat.“ Milde unterscheidet nur in der intellektuellen Bildung eine formelle und eine materielle Seite

und behandelt in der letztern die Unterrichtslehre; Stapf aber unterscheidet in der ganzen Erziehungslehre den formellen und materiellen Theil und nennt erstern die Erziehungslehre im strengen Sinne und letztern die Unterrichtslehre. Der Stapf'schen Darstellung liegt dieselbe Eintheilung zu Grunde, welche wir in der Milde-schen finden. Zuerst werden in jener wie in dieser die allgemeinen Eigenschaften der Bildung angegeben; hernach ist in beiden von der Bildung der physischen und intellektuellen Anlagen, dann von der Bildung des Gefühls- und endlich des Begehrungsvermögens die Rede. Ueber alle diese Momente stellt sowohl Milde als Stapf zuerst die Erziehung mehr in ihrer negativen, dann in ihrer positiven Seite dar; beide sprechen hernach von den Gebrechen der treffenden Anlagen und von deren Heilung und schließen jedes Kapitel mit der Anleitung zur Selbstbildung derselben. Obgleich Stapf die Unterrichtslehre als eigenen Theil der Bildungslehre vorführt, so schließt doch auch er gleich Milde die speciellen Belehrungen über Methodik und Katechetik in seinem Werke aus.

Zeheter

(Matthäus),

erster Lehrer und Präfekt am kgl. Schullehrer-Seminar in Eichstädt:

Erziehungs-

und

Unterrichtslehre

nach

katholischen Grundsätzen.

(Ingolstadt bei A. Ch. Fromm. 1846.)

In demselben Geiste, in welchem Stapfs Erziehungslehre verfaßt ist, ist auch die vorstehende Schrift gehalten.

Das Werk hat den Satz an der Spitze: „Es gibt kein Heil für den Menschen, als durch Christus; wir können aber Christus einzig nur da suchen und finden, wo Er Selbst versprochen hat, daß Er bleiben werde bis an das Ende der Welt, in der Einen, heiligen, apostolischen Kirche. Die eine Erziehungsanstalt also, wodurch Gott selbst das gefallene Menschengeschlecht erneuert und zu seiner Bestimmung heranzieht, ist die heilige Religion, das Reich Gottes auf Erden. Auf Christus und auf die von ihm gestiftete Kirche müssen sich Erziehung und Unterricht gründen. Eine Erzie-

hungs= und Unterrichtslehre nach positiv christlichen Grundsätzen muß also Anleitung geben, wie der Mensch im Kinde wieder zur Gottähnlichkeit zurückzuführen sei."

Dadurch stellt sich die Erziehung der irdischen Strebsamkeit nicht feindlich entgegen, und wer da glaubt, sagt der Verfasser, als werde dadurch ein jedes Fortschreiten gehemmt, der möge bedenken, was unter dem Schutze der katholischen Kirche von jeher auch in dieser Beziehung geleistet worden ist und gegenwärtig geleistet wird; wie sehr gerade sie alle Wissenschaften und Künste in ihren Schutz genommen hat und noch nimmt und fort und fort nehmen wird.

Wenn auch die Kirche von Außen gegen Irrthum und menschliche Willkür geschützt ist, so findet sich in ihr außer der erlösenden Gnade auch Spielraum für alle geistige Entwickelung. Gerade hiedurch ist sie der Pädagogik ein unermeßlicher Segen. Von allen Extremen entfernt, hält sie sich als Versöhnerin in der wahren Mitte zwischen dem philanthropistischen und dem diesem entgegengesetzten Principe und führt den Humanismus auf seine rechten Grenzen zurück.

Zeheter geht wie Stapf von der ursprünglichen Bestimmung des Menschen und vom Abfall desselben von Gott aus und folgert daraus die Wichtigkeit, die Nothwendigkeit und Art und Weise der Erziehung.

Dem Werke liegt wie dem Stapf'schen die Eintheilung der Erziehung in formelle Bildungslehre (Erziehungslehre im engern Sinne) und materielle Bildungslehre (Unterrichtslehre) zu Grunde.

Diesen beiden Haupttheilen gehen allgemeine Vorbestimmungen voraus, worin über Erziehung und Unterricht, über Erzieher und Lehrer gesprochen und der Mensch in seiner körperlichen Natur und in seiner geistigen Potenz dargestellt wird. Was wird aus dem Kinde werden? Was kann aus dem Kinde werden? Was soll aus dem Kinde werden? das sind die drei Fragen, die zuerst beantwortet werden. Der Mensch ist zur Gottähnlichkeit geschaffen; Gott aber ist die Wahrheit und die Liebe; ihn in jener zu erkennen und ihm in dieser nachzuahmen, ist also des Menschen höchste Bestimmung (s. oben Art. Stapf). Wir wissen, daß und auf welche Weise die Gottähnlichkeit im Menschen verunstaltet worden ist, wir wissen aber eben so gut, durch welches Werk dem Menschengeschlechte Rettung, Heil und Gnade geworden ist. Durch den einen Mittler zu Gott wieder zurückzukehren, Ihn im Glauben ergreifen, an Ihn in unzertrennlicher Liebe sich anschließen, und gleich dem Rebzweige am Weinstocke, durch Ihn Früchte des Lebens bringen, das ist die Aufgabe des ganzen menschlichen Lebens.

Unter der Aufschrift: „geistiger Potenz" werden nun die verschiedenen Geistesvermögen, die Temperamente, der Entwickelungsgang der geistigen Natur des Menschen, die Kindheit, das Knaben- und Mädchenalter, das Jünglingsalter, die Verschiedenheiten der Anlagen und Fähigkeiten, die Unarten und Fehler der Kinder und ihre Entstehung besprochen. Zuletzt wird die Eintheilung der Erziehungswissenschaft vorgenommen, welche dieselbe ist, die sich im Stapf'schen Werke findet. Der erste Theil handelt von der formellen Bildungslehre, und es werden da zuerst allgemeine Grundsätze in Bezug auf die Beschaffenheit der formellen Bildung, dann allgemeine Beförderungsmittel der formellen Bildung angegeben, wozu z. B. die Aufmerksamkeit, die Beförderung der Selbstthätigkeit, des Fleißes, der kindlichen Gottesfurcht gerechnet werden.

Die Darstellung dieser Gegenstände ist so, daß zuerst das Wesen derselben beschrieben wird, woran sich dann praktische Regeln für den Erzieher anreihen.

Hierauf wird insbesondere die Bildung des Körpers besprochen, wobei von den natürlichen Bildungsmitteln für den Körper: Luft, Nahrung, Bewegung und Ruhe, Kleidung, Reinlichkeit und von den künstlichen Bildungsmitteln des Körpers die Rede ist. Als solche werden aufgeführt: Beherrschung der Affekte und Leidenschaften, Bildung der Sinneswerkzeuge, Bildung der Sprachwerkzeuge, die Gymnastik, Industrieschulen, Beaufsichtigung und Behandlung kranker Kinder.

Am Ende ist wie im Stapf'schen Werk von einer Anleitung zur Selbstbildung in dieser Beziehung die Rede. Darauf folgt die Abhandlung der Bildung über intellektuelle Anlagen: über die Behandlung des äußern Anschauungsvermögens, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses, der Verstandeskräfte, der Vernunft, der Sprache, und die Heilung intellektueller Gebrechen und eine Anleitung zur fortgesetzten Selbstbildung.

Gleiches findet statt bezüglich des Gefühls- und des Willensvermögens. Was im Stapf'schen Werke unter der Frage verhandelt wird: Wie läßt sich die Sittlichkeit der Kinder mittelbar befördern? finden wir in dem Zeheter'schen unter der Aufschrift: Disciplin dargestellt. Auch hier findet sich wieder wie bei Stapf eine Anleitung zur moralischen Fortbildung.

Im zweiten Theil ist von der materiellen Bildungs- oder Unterrichtslehre die Rede.

Die erste Abtheilung handelt von den Unterrichtsgegenständen. Ueber diese Gegenstand verbreitet sich das Zeheter'sche Werk weit ausführlicher als das Stapf'sche. Es werden darin nicht nur die materiellen, formellen und praktischen Gegenstände entwickelt und der Umfang jeder dieser Gegenstände in der deutschen Schule bestimmt, sondern der Unterrichtsstoff wird auch durch die verschiedenen Stufen oder Schülerklassen in seiner Steigerung dargestellt.

Die zweite Abtheilung handelt von der Methode, von dem Lehr= oder Stufengange, von der Behandlung der einzelnen Pensen, von den Lehrformen &c. Wenn in den vorhergehenden Materien mehr Stapf und die Vorbilder dieses zu Leitern dienten, so wurden in den ebengenannten Gegenständen mehr Hergenröther, Schwarz, Heunisch &c. benützt.

Die dritte Abtheilung handelt von einem jeden Gegenstande noch insbesondere, und stellt den Stufengang im Religionsunterrichte, in der Geschichte, im Leseunterricht, im Schreiben, im Rechnen, im Anschauungsunterrichte, im Sprachunterrichte, in den schriftlichen Aufsätzen, im Realunterricht ausführlicher dar. Auch durch dieses Kapitel zeichnet sich das Zeheter'sche Werk vor dem Stapf'schen aus. Zuletzt wird noch ein Rückblick auf die Gesammtaufgabe der deutschen Schule geworfen. Der Verfasser legt ernstlich dar, daß die Religion in der Schule allen Unterricht durchdringen und durch diesen auf das Herz wirken und im Handeln sich zeigen solle; daß die moralische Bildung nicht eine bloß trockene moralische, sondern vielmehr eine religiös=moralische, eine religiöse sein müsse; daß der Religionsunterricht Herz und Sinn in Bewegung setzen und in das Leben greifen müsse, und daß der fromme Sinn des Lehrers, der sich dabei zeigt, mehr wirkt, als selbst die eindringlichsten Worte; daß die biblische Geschichte bei einer anziehenden und lebhaften Behandlung unwillkürlich zur Nachahmung hinziehe; daß das Gebet ein treffliches Mittel der religiösen Bildung ist, wenn es anders den Kleinen zur wahren Herzensangelegenheit, zur kindlichen Unterredung mit Gott und Jesus gemacht wird; daß ein kindlicher erbaulicher Gesang neben dem Gebete der größte Aufschwung des religiösen Gefühles ist.

Darum soll man die Kleinen singen lassen, damit ihr Lob die Himmel durchdringe; darum soll man auch nur solche einfache Texte und Melodien wählen, die Jedermann ansprechen und erwärmen. Aus demselben Grunde soll man auch mit warmer Liebe im Herzen und mit Gebet und Gesang im Munde die Schulkinder in die Kirche führen, und noch besondere Erbauungen in der Schule am Ende des Tages oder der Woche und bei andern besondern Veranlassun=

gen 2c. pflegen. In der letzten, vierten Abtheilung ist noch von der innern Einrichtung der Schule, von der Erhaltung der Ordnung und Ruhe, von der Erhaltung einer ununterbrochenen Thätigkeit, von Gewinnung der Zeit, von Klassen-Abtheilungen, von Lektions- und Stundenplan 2c. die Rede.

Rosenkranz
(Karl),

Doctor der Theologie und akademischer Professor der Philosophie an der Universität zu Königsberg:

Die

Pädagogik als System.

Ein Grundriß.

(Königsberg. Verlag von Gebrüder Bornträger 1848.)

Ein interessantes Werk, das von allen gebildeten Pädagogen verdient studirt zu werden! Es ist nach Hegelianischen Grundsätzen, mit philosophischem Geiste und liberalem Sinne verfaßt. Was sein Studium dem weniger Gebildeten etwas erschwert, sind die ungewöhnlichen terminologischen Ausdrücke, welche darin vorkommen; was aber sein Verständniß erleichtert, ist die Bündigkeit, womit es die Gegenstände darstellt und welche alle zerstreuenden, von der Hauptsache ablenkenden Nebengedanken ausschließt. Mit der Aufstellung eines Princips verliert Verfasser keine Zeit. Die Ethik betrachtet er wohl auch in gewisser Hinsicht als Grundwissenschaft der Pädagogik; als den organischen Ursprung dieser nimmt er aber die Familie an. Auch er faßt die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst auf und behandelt als Grundlage seines Systems den Begriff der Erziehung, die besonderen Momente, welche die Erziehung enthält und die einzelnen Standpunkte, von denen die Erziehung in den verschiedenen Zeiten und bei den verschiedenen Völkern behandelt wurde. Den Erziehungszweck in Bildung der Sittlichkeit zu setzen, erscheint Rosenkranz zu beschränkt, weil die intellectuelle Seite dabei unberührt bleibt. Auf Selbstthätigkeit und Gewöhnung wird die Hauptform der Erziehung zurückgebracht. (Vergl. damit, was im 3. Bd. dieses Werkes in dem Art. Thaulow: Hegels Ansichten 2c. über Gewöhnung steht.) Der Zögling soll vor dem Verkehr mit der Welt nicht abgesperrt werden. Im Strafen soll man sich nach dem Naturell des Zöglings richten; in ihrer Ausführung hat sich vorzüglich der praktische Takt des Erziehers zu bewäh-

ren. Das Schlagen ist, nach Rosenkranz, für gewisse Fehler der Kinder die gemüthlichste Manier, wenn es ohne Härte geschieht; aber Erwachsene sollen nicht mehr geschlagen werden. Die Erziehung kann weder Alles aus dem Zögling machen, noch wirket sie Nichts in demselben. Die Beachtung der Individualität des Zöglings ist ein Haupterforderniß. Die Eintheilung der Erziehung in physische, intellectuelle und praktische finden wir auch bei anderen Pädagogen; aber daß er erstere Orthobiotik und letztere Pragmatik nennt, ist ihm eigen. Eine specielle Abhandlung der physischen Erziehung dürfen wir in diesem philosophisch pädagogischen Werke nicht suchen, obgleich keiner der wichtigsten Punkte in der diätetischen und besonders gymnastischen und Sexual-Pädagogik übergangen ist. Eigenthümlich ist die Unterscheidung der intuitiven, imaginativen und logischen Epoche, welche wir bei dem Verfasser in der intellektuellen Bildung finden. Trefflich ist das, was derselbe im Artikel über Unterricht bezüglich der Darstellung des Lehrers und über Lehrbücher sagt. Methodische Anleitungen für den Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen enthält das Werk nicht; nur ist eine kurze Uebersicht dessen, was die Grund- oder Elementar- und Volksschule zu leisten hat, darin enthalten. Ueber die Regierung der Schule ist Rosenkranz zum Theil anderer Ansicht, als Palmer. Alle Lehrgegenstände, außer der Religionslehre, haben nach ihm zur Religion kein direktes Verhältniß. Auf das Innere der Wissenschaft und Kunst kann und darf der Staat so wenig Einwirkung üben, als die Kirche. Weil aber der Staat das ganze Leben einer Nation nach seiner Totalität umfaßt, so ist er nicht nur hierdurch, sondern auch durch sein Streben nach Manifestation des Bewußtseins zur Regierung der Schule bestimmt. Eigenthümlich sind des Verfassers Ansichten über religiöse Bildung, z. B. die, daß er für die vollständige religiöse Bildung 3 Stufen unterscheidet, nämlich die des Gefühls, die der Vorstellung und die des Begriffs, die letztere aber für die Einzelnen, z. B. für Kinder und Frauen nur mit relativer Bedingtheit verlangt. Sehr viel Eigenthümliches und Interessantes hat die G e s c h i c h t e d e r P ä d a g o g i k, welche im 3. Theile des Werkes enthalten ist. Alle Erziehungsweisen, welche im Laufe der Zeit vor und nach Christi Geburt unter den verschiedenen Nationen geherrscht haben, finden hier ihre Charakteristik, was dem Werke einen eigenthümlichen Vorzug gewährt, insbesondere da dieselbe gleichsam eine apriorische Construktion der Geschichte der Pädagogik ist, nur mit dem Unterschiede, daß sie sich nicht anmaßt, dem Systeme zu lieb einzelne Begebenheiten und Charaktere willkürlich deduciren zu wollen.

Einleitung.

Die Pädagogik ist eine gemischte Wissenschaft, die ihre Voraussetzungen in vielen andern hat, und kann nicht als strenge Wissenschaft dargestellt worden. Sie gleicht in vielen Stücken der Medicin, weswegen sie auch eine Physiologie, Pathologie und Therapie aufstellen kann.

Die Pädagogik gehört dem Gebiete der praktischen Philosophie an, deren Aufgabe der Begriff der Nothwendigkeit der Freiheit ist; denn die Erziehung ist die selbstbewußte Einwirkung eines Willens auf einen anderen, sich in ihm nach einer bestimmten Richtung hin hervorzubringen. Denkt man sich eine vollständige Darstellung der praktischen Philosophie (Ethik), so kann die Pädagogik durch alle Stufen derselben hin vertheilt werden. Der Punkt jedoch, auf welchem sie organisch entspringt, ist der Begriff der Familie, weil in dieser der Unterschied der Mündigen und der Unmündigen durch die Natürlichkeit des Geistes ganz unmittelbar gesetzt und das Recht der Kinder auf die Erziehung wie die Pflicht der Aeltern zu derselben unzweideutig gegeben ist.

Ueber das Verhältniß der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst sagt Rosenkranz: „Als Wissenschaft entwickelt sie vollkommen rücksichtslos den Begriff der Erziehung nach seiner Allgemeinheit und Nothwendigkeit; als Kunst aber ist sie die concrete Individualisirung des abstracten Begriffes in einem gegebenen Fall. Für diesen macht die Eigenthümlichkeit des Subjektes, das erzogen werden soll, und die ganze sonstige Situation eine Modifikation der allgemeinen Bestimmungen nothwendig, welche sich nicht vorschreiben läßt, vielmehr ein Werk des Tactes des Erziehers werden muß, der den vorhandenen Bedingungen sich zweckmäßig anzupassen verstehen soll. Hier ist es, wo der Erzieher sich emfindsam und schöpferisch zu zeigen vermag und wo das pädagogische Talent sich hervorthun kann. (Vergl. damit Waitz. S. unten dessen Artikel.)

Kunst wird hier eben so gesagt, wie man von der Kriegskunst, Staatskunst u. dgl. mit Recht spricht, da es sich um das Realisirenkönnen des Begriffs handelt.

Die Accomodation des Erziehers an den Zögling darf nicht so weit gehen, daß dadurch die Selbständigkeit des Objekts, d. h. daß der Zweck der Erziehung dadurch Noth leidet.

Die Pädagogik als Wissenschaft muß

1) den allgemeinen Begriff der Erziehung entwickeln;
2) muß sie die besondern Momente darstellen, in welche das allgemeine Werk der Erziehung sich auseinander legt;

3) endlich aber den einzelnen Standpunkt angeben, auf welchem der allgemeine Begriff nach seinen besonderen Elementen in einer bestimmten Zeit verwirklicht ist oder werden soll.

1. Theil.

Der allgemeine Begriff der Erziehung.

Hier werden 3 Momente abgehandelt:

I. Das Wesen der Erziehung;
II. ihre Form;
III. ihre Grenzen.

I. Das Wesen der Erziehung.

Die Erziehung ist die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen. Die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit ist das Wesen der Erziehung überhaupt. Der schlecht isolirte Mensch wird nicht Mensch. Das wilde Mädchen im Ardenner Wald., Caspar Hauser.

Nur der Mensch wird erzogen. Thiere werden aufgezogen, abgerichtet rc.

Der Begriff der Erziehung hat einen verschiedenen Umfang. Es wird nun von der Erziehung im weitesten, im engeren und im engsten Sinne gesprochen. Im engsten Sinne, der aber der gewöhnliche geworden, nennen wir Erziehung die Einwirkung des Einzelnen auf den Einzelnen, ihn auf eine bewußte und methodische Weise überhaupt oder auch nur nach irgend einer Richtung hin auszubilden. Der Erzieher muß daher relativ fertig sein und der Zögling zu ihm unbedingtes Vertrauen besitzen. Ohne Auktorität von jener, wie ohne Pietät von dieser Seite fehlt der pädagogischen Entwicklung diejenige ethische Basis, die durch Talent, Kenntniß, Geschicklichkeit, Klugheit niemals genügend ersetzt werden kann.

Die allgemeine Aufgabe der Erziehung ist die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft. Die Bestimmung des Begriffs der Erziehung, daß sie den Einzelnen zur Sittlichkeit zu bilden habe, ist nicht umfassend genug, weil sie die Seite der Intelligenz unberührt läßt und mit der Definition der Ethik überhaupt zusammenfällt. Der Mensch ist aber nicht Mensch überhaupt, sondern als vernünftiges Subjekt zugleich dieses ganz eigenthümliche Individuum. Die besondere Form, in welcher die Erziehung der Menschen dem Ziel entgegenführt, wird durch die Individualität des Zöglings und der sonstigen Situation angegeben.

Mit der fortschreitenden Kultur wird die Vertheilung der pädagogischen Arbeit an verschiedene Personen nothwendig, namentlich in Ansehung der Fertigkeiten und Kenntnisse, weil bei der immer wachsenden Mannigfaltigkeit der Künste und Wissenschaften Virtuosität des Lehrers nur durch Einseitigkeit erlangt werden kann. Diese Nothwendigkeit der Vertheilung der Arbeit des Unterrichts begründet mit der steigenden Cultur den Unterschied allgemeiner und besonderer Bildungsanstalten.

II. Die Form der Erziehung.

Die allgemeine Form der Erziehung folgt aus dem Wesen des Geistes, nur das wirklich zu sein, als was er sich für sich hervor bringt. Er ist zwar 1) an sich schon, unmittelbar, Geist; 2) aber muß er sich seiner selbst entfremden, indem er sich aus sich heraus in die Besonderheit eines von ihm unterschiedenen Gegenstandes versetzt; 3) diese Fremdheit endlich hebt sich durch das Verweilen in dem Gegenstande auf; der Geist wird darin heimisch und kehrt so bereichert zur Form der Unmittelbarkeit zurück. Das, was erst ein Anderes zu sein schien, ist nun zu ihm selbst geworden. — Schaffen kann die Erziehung nichts; sie kann nur die schon vorhandene reelle Möglichkeit zur Wirklichkeit entwickeln helfen und ist in so fern in der That Entbindungskunst.

Die Bildung muß den Unterschied der Unmittelbarkeit des Subjektes und des Objektes, welches dasselbe in sich aufnehmen soll, scharf durchhalten, weil dann die Einigung des Subjekts mit dem Objekt um so tiefer und nachhaltiger ist. Die Kinder haben einen Hang zur Ferne, zum Fremden, zum Wunderbaren, als würden sie darin Aufschluß über sich gewinnen. Wenn Kinder lieber die abentheuerlichen Reisen Sinbads hören, als vaterländische Heimathskunde und Landesgeschichte, so entstammt dieser Zug dem Drange des Geistes, sich selbst zuerst von sich zu entfremden. Auch die Wanderlust der Jugend gründet hierin.

Die Thätigkeit des Subjekts, sich mit bewußter Sammlung in einen Gegenstand zu vertiefen, um ihn sich zu eigen zu machen oder ihn hervorzubringen, ist die Arbeit. Die Thätigkeit des Subjekts, sich nach Zufall und Willkür in seinen Gegenständen zu verhalten, unbekümmert, ob dieselbe eine Folge habe, ist das Spiel. Arbeit und Spiel müssen scharf gegen einander begrenzt werden.

Die Arbeit soll nicht als Spiel, das Spiel nicht als Arbeit behandelt werden. Das Spiel läßt den Zögling zur Arbeit erfrischt zurückkehren, weil er in demselben sich auf seine Weise vergißt, während er in der Arbeit sich auf eine ihm vorgeschriebene Weise

vergessen soll. Das Spiel der Kinder ist für die Erkundung ihrer wahren Individualität sehr wichtig, weil sie darin rücksichtslos ihre Neigungen verrathen können. Siehe den Gegenstand in den übrigen Artikeln.

Hierauf wird von der Gewohnheit gesprochen. Sie ist die Idendität des Selbstgefühls mit der Particularität eines Thuns oder Leidens und bildet die formelle Bedingung alles Fortschrittes, denn was wir mit Absicht und Willkür unserer Individualität einbilden und was nicht zur Gewohnheit geworden, das sind wir auch noch nicht selbst.

1) Dem Inhalte nach ist die Gewohnheit zunächst eine gleichgültige. Was jedoch für diesen Menschen und für diese Situation gleichgültig ist, kann für einen andern Menschen und für denselben in andern Umständen entgegengesetzte Bedeutung haben. Das Adiaphoron läßt sich also nicht in abstracto, sondern nur in concreto bestimmen.

In äußerlicher Weise wird die Gleichgültigkeit der Gewohnheit durch die Reflexion auf den Nutzen oder Schaden aufgehoben. Aber auch Nützlichkeit und Schädlichkeit sind nur relative Begriffe. Der absolute Unterschied der Gewohnheit aber ist der ethische, ob sie gut oder böse ist.

2) Der Form nach ist die Gewohnheit entweder die passive oder die active. Jene ist die, welche uns den Wechsel der Zustände in Fassung ertragen lehrt. Diese geht von der Vorstellung einer Thätigkeit aus, die auf mannigfaltige Weise als Geschicklichkeit, Fertigkeit, Gegenwärtigkeit des Wissens u. dgl. erscheint. Sie ist eine Abhärtung von Innen nach Außen, wie die passive von Außen nach Innen.

3) Die Gewohnheit ist die allgemeine Form der Bildung. Da sie einen Zusiand, eine Thätigkeit in uns zur Unmittelbarkeit des Selbstgefühls macht, so ist sie für alle Gründlichkeit der Bildung nothwendig. Die Erziehung muß in dem Zögling die Modalität erhalten, sich aus einer Gewohnheit in eine andere umgewöhnen zu können. Die Freiheit des Subjekts muß das System seiner Gewohnheiten so beherrschen, daß ihr Dasein den steten Prozeß ihrer Fortbildung zu immer größerer Freiheit darstellt. Verwöhnung nennen wir Gewohnheiten, welche sich auf unsere Bequemlichkeit, unsern Genuß beziehen. Sie gehen gewöhnlich in Verweichlichung über.

Durch die Freiheit des zu erziehenden Subjekts, durch besondere Umstände und durch Fehler der Erzieher selbst ist ein Mißlingen der Erziehung möglich. Sie muß deßhalb diese negative Möglichkeit schon von vorn herein in ihren Calcul mtt aufnehmen. Sie muß die dem Zögling möglicher Weise drohenden Gefahren im Vor=

aus bedenken, noch ehe sie ihn wirklich bedrängen, und muß ihn gegen sie schützen. Die wahrhaft prophylaktische Thätigkeit besteht nicht in einer abstracten Absperrung von der Welt, deren Totalität an sich jedem Einzelnen eingeboren ist, sondern in der Thätigkeit der Lehre und Zucht, wie sie nach den Alters- und Bildungsstufen sich modificirt.

Ueber das Streben, den Zögling vor allem freien und eigenen Verkehr mit der Welt zu bewahren, äußert sich Rosenkranz so: „Dasselbe führt zu einer unausgesetzten Ueberwachung des Zöglings. Das Gefühl einer solchen tödtet aber in den Zögling endlich alle Freudigkeit, alles Vertrauen, alle Originalität. Der Polizeischatten der Controlle verdüstert ihm jedes Fürsichsein und gewöhnt ihn systematisch zur Unselbstständigkeit. Seinen eigenen Schatten kann man freilich, wie Peter Schlemihls tragikomische Historie*) zeigt, nicht entbehren, ohne nicht in die übelsten Fatalitäten hinein zugerathen; der Schatten aber eines Socius untergräbt alle Gemüthlichkeit."

Realisirt sich im Zögling gegen das Ideal seiner Erziehung eine bestimmte Mißbildung, so muß der Erzieher sich zuerst über die Geschichte ihrer Entstehung Rechenschaft legen. Ergibt sich das Negative als Schuld des Zöglings, so muß zuerst Tadel ohne weitere Begründung, wenn diese vom Zögling verstanden werden kann, eintreten. Die Begründung soll kurz sein; Strafpredigten langweilen. Aus dem Tadel wird Verweis, indem sich zu ihm Androhung der Strafe gesellt. Erst wenn alle diese Bemühungen fruchtlos sind, tritt Strafe ein. Die pädagogische Strafe ist wesentlich correctiv, indem sie den Zögling zum Begriff seiner Verkehrtheit und zu einer positiven Aenderung seines Benehmens bringen, ihn also bessern will. Wenn sie auch Wirkung haben kann, daß sie den Zögling von der Wiederholung seines negativen Handelns abschreckt, so soll sie das zunächst in dem Zögling die Empfindung hervorbringen, daß das Negative nicht maßlos ausschweifen dürfe, vielmehr das Gute und Wahre die absolute Macht in der Welt sei und seinem Widerspruche daher wohl zu begegnen wisse. Die Strafe in dem öffentlichen Rechtssystem hat eine umgekehrte Stellung; sie soll zunächst die Gerechtigkeit befriedigen und dann erst darauf sich einlassen, den Schuldigen auch zu bessern. Die pädagogische Strafe hat sich nach der Individualität und den eigenthümlichen Umständen zu modificiren. Gerade für ihre Ausführung hat die Erfindsamkeit und der Tact des Pädagogen sich zu bewähren. Im Allgemeinen muß zwischen den beiden Geschlechtern und zwischen den verschiedenen Altersstufen unterschieden werden, indem sich für das Kindesalter

*) Weltberühmtes Mährchen des aus Frankreich nach Preußen übergesiedelten Adalbert von Chamisso. L.

die sinnliche Strafe, für das Knaben- und Mädchenalter die Strafe der Isolirung und für das Jünglings- und Jungfrauenalter die Ehrenstrafe eignet. Ueber die sinnliche Strafe drückt sich Rosenkranz unter Anderm so aus: So verwerflich der Orbilismus ist, der in der Ruthe und im Stock die Panacee*) für alle pädagogischen Verlegenheiten erblickt, so verwerflich ist doch auch die falsche Sentimentalität, welche mit einem Schlag im Kinde die Würde des Menschen zu verletzen meint und den selbstbewußten Menschen mit dem kindisch-kindlichen verwechselt, dem ein Schlag die ihm selbst natürliche Form der Reaction da ist, wo jede andere Form der Einwirkung für ihn abbricht.

Der Erwachsene freilich soll nicht mehr geschlagen werden, weil ihn diese Form der Strafe dem Kinde gleichgestellt, ja, sobald sie barbarisch geübt wird, dem Thier, ihn also absolut degradirt.

Auf den englischen Schulen wird die Ruthe fleißig gehandhabt. Durch eine Zurückversetzung von der ersten in die zweite Klasse erhalten selbst in Eton die Primaner, die sonst schlagfrei sind, Ruthenstreiche. Mag dies Prügelsystem der englischen Aristokratie für ihre Schulzucht nothwendig sein, in welcher es sich um Unmündige handelt; die neungeschwänzte Katze der englischen Armee aber ist eine Schmach für das freie Volk der Briten! —

Die Kinder ohne alle Beaufsichtigung abzusperren, wohl gar in dunkle Kammern, ist eben so verkehrt, als sie in Gesellschaft und obendrein aufsichtslos abzusondern, wie dies letztere im sogenannten Nachsitzen auf den Schulen nur zu häufig geschieht, in welchen Stunden dann der Muthwille der Jungen oft seine größten Orgien feiert und die tollsten Streiche ausheckt.

Uebrigens soll der Zögling bei jeder Strafe empfinden, wie schmerzlich es den Erziehern fällt, strafen zu müssen. Dies Pathos der Bekümmerniß um sein Heil, was er an ihren Mienen, am Ton ihrer Stimme, an dem Zögern wahrnimmt, mit welchem sie ihm die Strafe auferlegen, wird das läuterndste Fegefeuer seiner Seele.

III. Die Grenzen der Erziehung.

Die Grenze der Erziehung liegt im Begriff ihres Wesens, den Einzelnen zur theoretischen und praktischen Vernünftigkeit fortzubilden. Die Auctorität des Erziehers wird endlich bis zur Unmerklichkeit leise; sie wird zum Rath und zum Beispiel und die Pietät verwandelt sich vom blinden Gehorsam zur freien Dankbarkeit und Anhänglichkeit.

*) eigentlich Aeskulaps Tochter, der man die Heilkraft wider alle Krankheiten zuschrieb; deßwegen soviel als Allheilerin, Universalheilmittel.

Für die Bestimmung der Grenze der Erziehung sehen wir eine doppelt extreme Ansicht herrschen. Die eine setzt die Ohnmacht des Zöglings und die Allmacht des Erziehers voraus. Erst die Erziehung soll aus dem Zögling etwas machen. Der Despotismus dieses Standpunktes macht sich in der Massenerziehung oft mit nicht beneidenswerthem Erfolg geltend, indem er den Einzelnen nur als ein Exemplar nimmt, dem er mit fabrikmäßiger Gleichartigkeit denselben Stempel, wie jedem andern, aufdrückt. Die Individualität wird von der Tyrannei des Despotismus bis zur Widerstandlosigkeit nivellirt, wie in Klöstern, Kasernen, Waisenhäusern im Grunde nur ein Individuum zu existiren scheint. Auch die Knutenpädagogik wähnt, daß Alles, was man nur wolle, sich dem Einzelnen beliebig ein= oder ausprügeln lasse. Dies ist der Aberglaube an die Kraft der Erziehung.

Das entgegengesetzte Extrem ist der Unglaube an dieselbe, der das laissetz faire, laissetz aller predigt, weil die Individualität unbezwinglich sei und auch die sorgfältigste und allseitigste Erziehung doch ihre Zwecke oft nicht habe erreichen können, sofern die Natur des Zöglings ihnen widersprochen und alle Bemühung um etwas, das ihr einmal von vorn herein versagt worden, vernichtet habe. Diese Vorstellung von der Vergeblichkeit aller pädagogischen Bemühungen erzeugt einen Indifferentismus gegen sie, der nur eine Vegetation der Individualität auf gut Glück übrig läßt.

Die Grenze der Erziehung ist 1) die subjektive der Individualität des Zöglings. Diese ist eine an und für sich bestimmte.

Was in ihr nicht als reale Möglichkeit liegt, das kann auch nicht aus ihr entwickelt werden. Die Erziehung kann nur leiten und unterstützen, nicht aber schaffen. Was einem Menschen einmal von der Natur verweigert worden, kann ihre Kunst so wenig hervorbringen, als sie umgekehrt die ursprüngliche Begabung jemals völlig zu vernichten vermag, wiewohl die Unterdrückung, Verzerrung und relative Vernichtung von Anlagen allerdings viel eher gelingt. Die Entscheidung darüber, was in einem Menschen als das Wesen seiner Individualität anzusehen sei, läßt sich mit Sicherheit niemals bestimmen, bis er die sogenannten Entwicklungsjahre zurückgelegt hat, weil er erst mit diesen zur vollständigen Allgemeinheit seines Selbstgefühls heranreift und in dieser kritischen Zeit theils vieles nur oberflächlich Angebildete wieder abfällt, theils lange schlummernde oft ungeahnte Talente nun erst hervorbrechen.

Was einem Zögling im Widerspruch mit seiner Individualität aufgezwungen, was nur in ihn hineinerzogen wird, ohne daß von seiner Seite ein empfänglicher, nach Bildung bedürftiger Grund entgegenkommt, das bleibt auch nur ein seinem Innersten fremder Zierrath, ein seine wahre Eigenthümlichkeit belästigender Parasit.

2) Die objektive Grenze der Erziehung liegt in den Mitteln, wodurch die Anlage gepflegt wird und ist folglich von dem Vermögen der Familie bedingt, aus welcher Jemand hervorgeht.

Je größer und werthvoller der Kreis von Bildungsmitteln ist, der in einer Familie sich ansammelt, um so größer ist der unmittelbare Vorsprung, den die Cultur des Einzelnen hat. Bei manchen Künsten und Wissenschaften ist diese Grenze der Erziehung sehr bedeutend. Die Mittel allein thun es jedoch nicht. Der schönste Apparat bleibt steril ohne das Correlat des Talentes, während dies oft mit geringen Mitteln Unglaubliches leistet und sich, ist es nur erst durchgebrochen, zu einem Mittelpunkte macht, der mit magnetischem Zuge die ihm nothwendigen Mittel hervorlockt. Die moralische Ausbildung des Einzelnen ist jedoch glücklicherweise in ihrer Substanz über solche Abhängigkeit erhoben.

3) Die absolute Grenze der Erziehung ist das Ende derselben, wenn der Zögling die Aufgabe, die er leisten soll, begriffen, die Mittel dafür kennen gelernt und in der Anwendung derselben die nöthige Sicherheit derselben erworben hat. Die Erziehung hat in der Emancipation des Zöglings ihren Zweck. Wo die Erziehung durch die Erzieher aufhört, tritt die Selbsterziehung ein. Der Einzelne entwirft sich ein Ideal, dem er im Leben immer näher zu kommen sucht.

2. Theil.

Die besondern Elemente der Erziehung.

Die besondern Elemente, welche den concreten Inhalt aller Erziehung überhaupt ausmachen, sind das Leben, das Erkennen und Wollen des Menschen. Diese Elemente sind zwar in der Wirklichkeit ungetrennt und gehen mit rastlosem Fluß stets dialektisch in einander über; aber doch bedingen sie sich auch in ihrer Folge und haben ein relatives und periodisches Uebergewicht über einander. In der ersten Kindheit bis zum 5., 6. Jahre herrscht die rein physische Entwicklung vor; das Knabenalter ist die Zeit des eigentlichen Lernens, worin das jüngere Geschlecht das Bild der Welt überliefert empfängt, welches das schon erwachsene sich nach seiner Erfahrung und Einsicht gemacht hat; endlich das Jünglingsalter bildet den Uebergang zur praktischen Bethätigung, für welche die Selbstbestimmung des Willens den Ausschlag gibt.

Die Eintheilung der besondern Elemente der Pädagogik ist daher höchst einfach 1) die physische, 2) die intellektuelle, 3) die praktische. Man kann die erstere die Orthobiotik; die zweite die Didaktik; die dritte die Pragmatik nennen. Die ästhetische

macht nur ein Moment der Erziehung der Intelligenz aus, so wie die sociale, moralische und religiöse nur Momente der praktischen sind. Weil aber diese Momente hier nach außen hin gerichtet werden, so ist der Name der Pragmatik treffend.

Die Pädagogik soll auf diesem Gebiete prinzipiell freilich mit der Ethik, Politik und Religion zusammentreffen, sich aber von ihnen durch die Anstelligkeit unterscheiden, welche sie zur Verwirklichung der Aufgaben dieser Elemente mitbringt

Erster Abschnitt.

Die Orthobiotik.

Die Orthobiotik unterscheidet sich als die Kultur der reproduktiven, irritablen und sensiblen Thätigkeit 1) in die Diätetik; 2) die Gymnastik; 3) die Sexualpädagogik.

Erstes Kapitel.

Die Diätetik.

Ins Detail in dieser Beziehung einzugehen, hält der Herr Verfasser für überflüssig.

Zweites Kapitel.

Die Gymnastik.

In Gebirgsgegenden und selbst auf dem Lande thut eine ausdrückliche Anstalt zu Leibesübungen weniger noth. Hier machen sie sich von selbst. Man kann in den gymnastischen Uebungen die Fuß-, Arm- und Rumpfbewegung unterscheiden. Nach diesen drei Gruppen werden sie vom Verfasser kurz und gut dargestellt.

Drittes Kapitel.

Die Sexualpädagogik.

Mit dem Jünglingsalter bricht der Organismus in eine neue Epoche hinüber. Er erfordert besondere pädagogische Sorgfalt.

Die allgemeine prophylaktische Sorge liegt schon in der vernünftigen Diätetik und Gymnastik. Eine besondere Vorsorge besteht aber auch darin, daß das Gehirn nicht überfrüh angestrengt und durch solche vorzeitige und übermäßige Erregung ein Erethismus des ganzen Nervensystems begründet werde, der dann leicht zu weichlichen und wollüstigen Empfindungen, zu einem Brüten in obscönen Vorstellungen u. s. f. geneigt macht. Zu solchem Nervenreiz darf dann nur, wie so oft in unserer Zeit, eine planlose Romanlectüre treten, deren sentimentaler Kitzel die Geschlechtsliebe und ihre sinnlichen Momente als ein Höchstes ausmalt, und die Verkehrheit ist fertig.

Mit dem Eintritte der Pubertät soll dem Jüngling und der Jungfrau das Mysterium der Zeugung mit Ernst und Klarheit enthüllt werden. Der Tact des Erziehers hat den rechten Moment dazu zu finden. Die Selbstbefleckung kommt nicht allein in corrupten Zuständen von Culturvölkern vor; wir wissen jetzt, daß auch die nordamerikanischen Indianer und Sibirischen Stämme daran kranken. Um den Geschlechtstrieb vor Ausartungen zu bewahren, ist positive Bildung der Phantasie nöthig, indem sie zum Genuß des Schönen durch seine wirkliche Anschauung erzogen wird, weswegen die Beschäftigung mit Malerei und Plastik von vorzüglichem Werthe ist.

Mit allen Dem muß sich noch eine ausreichende Beschäftigung verknüpfen, denn der Müssiggang ist das Mistbeet wilder oder gar unnatürlicher Lüste. Aber alle diese Sorglichkeiten sind umsonst, wenn nicht zuletzt die heilige Scham sie besiegelt. Die Erziehung soll den, der sich verirrt hat, nicht durch ein absolutes Anathema moralisch vernichten, vielmehr bemüht sein, ihm zur rechten Erkenntniß und zur nöthigen Stärke des Willens zu verhelfen. Blicke auf die Geschichte der Onanie, Masturbation und der Päderastie und Hinweisungen auf die Literatur über diesen Gegenstand beschließen dieses wichtige Kapitel der Erziehungslehre. Eine treue Schilderung der Verirrungen, der Qualen und der Rettung eines durch Verführung der Selbstbefleckung Verfallenen enthält die von Karl Witte 1845 gegebene Autobiographie „Karl der Einsiedler," worin auch ein reiches pädagogisches Material verarbeitet ist.

Zweiter Abschnitt.

Die Didaktik.

Die Wissenschaft der Kunst, zu lehren, ist die Didaktik. An der Orthobiotik hat sie, wie gezeigt worden, ihre natürliche Bedingung, außerdem aber auf dem Gebiet des Geistes an der Psychologie und Logik ihre nächste Voraussetzung. Sie selbst vereinigt im Unterricht sowohl die psychologische Rücksicht, als die logische Methodik.

Erstes Kapitel.

Die psychologische Voraussetzung.

Es erscheint als Mangel an wissenschaftlicher Besonnenheit, wenn innerhalb der Pädagogik die Psychologie noch einmal vorgetragen wird. Hier ist das Lemma nothwendig. Die psychologische Bestimmung ist nur so weit aufzunehmen, als erforderlich, die pädagogische Function, welche sich darauf bezieht, vor Verwechselung sicher zu stellen.

Der wichtigste Begriff aus der Psychologie ist für die Didaktik der der Aufmerksamkeit. Es folgt deßhalb eine Betrachtung derselben.

Hierauf wird hingewiesen, daß die verschiedenen Seelenvermögen nun verschiedene Thätigkeiten des identischen Subjektes sind, wornach die besondern Richtungen der erkennenden Intelligenz angegeben werden. Sie sind 1) das Anschauen, 2) das Vorstellen und 3) das Denken. Sie gehen in einanger über, so daß das Anschauen zum Vorstellen und dies zum Denken sich aufhebt, und daß auch das Denken in das Vorstellen und dies in das Anschauen zurückgeht. Im Kindesalter herrscht das Anschauen, im Knaben- und Mädchen-Alter das Vorstellen, und im Jünglings- und Jungfrauen-Alter das Denken vor, und man kann in soferne eine 1) intuitive, 2) imaginative und 3) logische Epoche unterscheiden.

1) Die intuitive Epoche. Das Anschauen als der Anfang der intellektuellen Bildung ist das freie Erfassen eines dem Geist unmittelbar gegenwärtigen Inhaltes. Die Erziehnung kann dafür eigentlich nichts thun. Sie kann nur Hülfe geben, das Anschauen zu erleichtern 2c.

2) Die imaginative Epoche. Als pädagogische Hülfe tritt hier die Beschäftigung mit der Kunst, namentlich der Poesie ein. Aus den klassischen Werken der produktiven Phantasie soll sich die eigene Phantasie an ästhetischer Gestalt und an Schönheit der Form zum guten Geschmack gewöhnen lernen. Das Classische für die Jugend sind die Werke, welche die Völker in ihrer kindlichen Kulurepoche hervorbringen.

„Das Gediegenste in der sogenannten Unterhaltungsliteratur der Kinder vom 7.—14. Jahr bleibt immer, was als Welt- und Völkergabe zu verehren ist. Man sehe sich doch um, wie viel tausendfältig z. B. die Geschichte des Odysseus von den Kinderschriftstellern bearbeitet ist. Becker's Erzählungen aus der alten Welt, Gustav Schwab's schönste Sagen des Alterthums, Karl Grimm's Märchen des Alterthums 2c., was doch wären sie ohne den redekundigen, listenreichen Liebling der Pallas und den göttlichen Schweinehirten! Und eben so unverwüstlich sind die biblischen Erzählungen des Alten Testaments bis zur Trennung von Juda und Israel."

Der Phantasie der Kinder entsprechen auch die Geschichten in den Volksbüchern vom Hörnen Siegfried, von den Heymonskindern, der schönen Magelone, Fortunat, dem ewigen Juden, Faust, dem abenteuerlichen Simplicissimus, den Schildbürgern, der Insel Felsenburg, Lienhard und Gertrud 2c. Hebel's Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreundes, Nieritz Erzählungen haben auch etwas Volksmäßiges. Die allgemeinste Form für die kindliche Phantasie sind die Märchen. Die Indischen Märchen sind die wahrhaften. Für die Bildung der Phantasie im angehenden Jünglingsalter tritt an die Stelle des Epos die Tragödie; in die Geschichte führt die Bio-

graphie ein: für die Alten Plutarch, für die Neueren die Autobiographien eines Augustin, eines Cellini, eines Rousseau, eines Göthe, Varnhagen, Jung Stilling, Moritz Arndt und Andere. In die Auffassung der Natur und Ethnographie vertieft sich die Jugend am Besten durch Reisebeschreibungen.

Aus der philosophischen Literatur sind der Jugend nur zweierlei Gattungen zu empfehlen: 1) Die geschmackvoll geschriebene Abhandlung, die ein einzelnes Problem mit geistvoller Vertiefung zu lesen sucht; oder 2) wenn die Intelligenz schon genugsam dazu erstarkt ist, das klassische Werk eines wahrhaften Philosophen. Bezüglich der philosophischen Werke sagt der Verfasser unter Anderm: „die Jugend muß nur auch das Verstehenlernen lernen, und dazu gehört, zu wissen, daß man nicht sofort Alles haarklein verstehen kann und deßhalb sich muß gedulden und zu erneuertem Lesen und Nachdenken entschließen können."

3) Die logische Epoche. Die allgemeine Anleitung zum Denken findet der Zögling darin, daß von klein auf der Wahrheitssinn in ihm genährt wird. Als besondere pädagogische Hülfe aber ist für die logische Ausbildung der Intelligenz die Bekanntschaft mit den logischen Formen selbst zu empfehlen. Die Beschäftigung mit der Mathematik reicht dazu nicht aus, weil sie selbst schon die Logik sich voraussetzt. Zur Logik verhält sich die Mathematik nicht anders, als die Grammatik, Physik u. s. w. Die logischen Formen müssen auch in der Ausdrücklichkeit ihres reinen Fürsichseins erkannt, nicht bloß implicite in der objektiven Immanenz vorgestellt werden. Die logische Voraussetzung des Unterrichts oder die Methode ist die Ordnuug, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt. Der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers durchdringen sich im Unterricht und machen in der Wirklichkeit Ein Ganzes aus.

Zweites Kapitel.

Der Unterricht.

I. Subjekte des Unterrichts: Lehrling, Gesellen, Meister. Der Lehrling hat noch durchaus mit der Aneignung der Elemente zu thun; der Gesell beginnt, in ihrem Besitz, selbständig zu werden; der Meister verbindet mit der technischen Virtuosität die Freiheit der Production. Nur in seinem Wissen und Vermögen liegt seine Auktorität für den Schüler.

Die reale Möglichkeit der Bildung liegt freilich in jedem Menschen überhaupt; jedoch empirisch unterscheidet sich 1) die Unfähigkeit als der Mangel an Anlage; 2) die Mittelmäßigkeit;

3) das Talent und das Genie. Es folgt eine kurze Beschreibung dieser Grade und der Schwierigkeit, welche die Behandlung des Talents und des Genies hat. Zuletzt ist noch von der Frühreife die Rede; dann von dem Geschulten, von dem Dilettanten und dem Autodidakten.

II. Akt des Lernens. Die Darstellung des Lehrers soll in dem Schüler den Reiz der Reproduction erregen. „Der Lehrer darf daher seine Darstellung nicht als ein Kunstwerk behandeln, das sich selber Zweck sei, sondern er muß in ihr wesentlich das Bedürfniß des Schülers berücksichtigen. Die künstlerische Darstellung als solche will durch ihre Vollendung Bewunderung, die didaktische hingegen durch ihre Zweckmäßigkeit Nachahmung, Wiedererzeugung hervorrufen. Aus diesem Grunde erklärt sich die oft besprochene Erscheinung, warum Lehrer, die einen sehr eleganten Vortrag haben, doch nicht soviel wirken, als andere, die in ihrer Darstellung nicht einem glatt hinfließenden in geraden Mauern eingefaßten Canal, sondern einem Strome gleichen, der durch Felsen zwischen wechselnden Ufern schäumend sich durcharbeitet. Der Schüler merkt, daß der erste auf sich — vielleicht nicht ohne kokette Selbstgefälligkeit, so schön sprechen zu können, der zweite aber auf ihn Rücksicht nimmt, sollten auch Wiederholungen vorkommen und Perioden zu Grunde gehen. Der Schüler empfindet, daß hier nicht Unfähigkeit, nicht Ungeschick, sondern der heilige Eifer des Lehrers die Ursache ist, welche die Rhetorik sich als bloßes Mittel unterordnet. —"

In dem Acte des Lernens kommt es 1) auf ein mechanisches, 2) auf ein dynamisches Moment und 3) darauf an, daß das dynamische sich wieder mechanisch befestige.

Das mechanische Moment besteht darin, daß zu jedem Unterrichte die rechte Zeit gewählt, eine pünktliche Ordnung beobachtet und der für ihn etwa nothwendige Apparat herbeigeschafft werde. Das dynamische Moment besteht in der Aufmerksamkeit, die der Lernende auf die Darstellung des Lehrenden hat. Die Wiederholung ist die mechanische Befestigung dessen, was die Aufmerksamkeit ursprünglich ergreift.

III. Die Modalität des Lehrprozesses oder die Art und Weise der Vermittlung der Lehre. Diese kann 1) den Charakter der Zufälligkeit haben, indem das unmittelbare Dasein in der Welt, das Leben, uns lehrt; oder sie kann 2) durch die Schrift gegeben werden oder 3) als absichtliche mündliche Lehre sich darstellen. Ueber jeden dieser Unterrichtswege wird nun ausführlich gesprochen. Im 2) ist auch vom Lehrbuch die Rede. „Ein Lehrbuch zu schreiben, ist eine der schwersten Aufgaben, die nur von Meistern der Wissenschaft und Kunst und zwar nur von denjenigen glücklich gelöst

werden kann, welche mit großer Bildung und Talent eine große didaktische Erfahrung verbinden."

„Leider halten aber viele Virtuosen der Erkenntniß die Abfassung von Lehrbüchern unter ihrer Würde, weil sie mit der Erweiterung der Wissenschaft vollauf zu thun zu haben glauben und weil das Compendienschreiben dadurch in Verruf gekommen ist, daß Autoren und Verleger aus den Lehrbüchern ein einträgliches Erwerbsmittel, eine Rente gemacht haben. In allen Wissenschaften und Künsten existirt ein vogelfreies Material, das bald so, bald so zurecht gemacht wird. Die Mehrzahl der Compendien unterscheidet sich daher nur durch Papier, Druck, Name des Herausgebers und Verlegers und durch ziemlich willkürliche Veränderungen der Anordnung und Ausführung von einander. Die Gewissenlosigkeit, mit welcher hierbei verfahren wird, ist oft unglaublich." Als bessere Lehrbücher werden namhaft gemacht: Götzingers deutsche Sprachlehre, Kobersteins, Gervinus und Vilmars Literaturgeschichte, Buttmanns Griechische, Zumpts Lateinische Grammatik, Ellendts Weltgeschichte, Rooes Geographie, Blumenbachs und Burmeisters Naturgeschichte, Marheinekes Lehrbuch der Religion, Schweglers Geschichte der Philosophie ꝛc.

Beim mündlichen Unterrichte wird von der acroamatischen und erotematischen Lehrweise gesprochen.

Bezüglich des wechselseitigen Unterrichts heißt es: „Der wechselseitige Unterricht, in welchem die Belehrteu sofort wieder Lehrer werden, kann sich nur auf einen Inhalt erstrecken, der eine mechanische Behandlung zuläßt. Die Hindus haben ihn seit lange angewendet. Von ihnen haben Bell und Lancaster ihn für den Unterricht der armen Kinder nach Europa und Amerika verpflanzt. Für die Mittheilung von Fertigkeiten, wie Lesen, Rechnen, Schreiben und für Auswendiglernen von Namen, Sprüchen ꝛc. reicht er aus; für eigentlich wissenschaftliche Bildung nicht."

Die Schule enthält 3 Grundformen, je nachdem sie einen allgemeinen vorbereitenden Unterricht oder besondere Berufsbildung oder universelle wissenschaftliche Bildung ertheilt. Die ersten sind die Elementarschulen. Ihre Aufgabe wird durch Folgendes bestimmt: Für alle Bürger eines Staates ist 1) ein allgemeiner Unterricht erforderlich, der sie a) mit den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens bekannt macht, welche die Mittel aller theoretischen Bildung sind; b) sodann hat er ihnen ein Bild des Weltganzen nach seinen Hauptmomenten zu überliefern, damit sie als Weltbürger auf unserm Planeten sich orientiren können; c) endlich muß er sie in die Geschichte des eigenen Staates einführen, damit sie die Gegenwart, in der sie leben, als Resultat einer bestimm=

ten Vergangenheit in ihrem Zusammenhange mit der übrigen Weltgeschichte verstehen und die vaterländischen Interessen in Rücksicht ihres nothwendigen Verhältnisses zur Zukunft würdigen lernen. Durch die Realschule gehen die Elementarschulen in die Fachschulen, durch das Gymnasium in die Universität über. Aus ihrer allgemeinen Grundlage heraus entwickeln sich 2) diejenigen Unterrichtsanstalten, welche sich eine besondere Bildung zum Zweck setzen, die zur Ausübung einer bestimmten Praxis den Uebergang macht. Dies sind die Fachschulen des Ackerbaues, des Bergbaues, der Gewerbe, des Handels ꝛc. Sie specificiren sich mit der steigenden Kultur ins Unbestimmte fort, indem jede Seite derselben, auch in negativer Rücksicht, wie bei den Findel- und Waisenhäusern, den Blinden- und Taubstummeninstituten, zu einer solchen didaktischen Isolirung fähig ist. Jene abstracte Allgemeinheit der Elementarschule und diese einseitige Particularität der Fachschule hebt sich in einer concreten Allgemeinheit auf, die, ohne den direkten Zweck der Nützlichkeit, die Wissenschaft und Kunst nach allen Seiten als Selbstzweck behandelt. Scientia est potentia, sagte der Verulamensische Baco. Diese Anstalt ist die Universität. Mit ihr vollendet sich die didaktische Organisation.

Hierauf ist von der Technik der Schule: Schulordnung, Lehrplan ꝛc. und zuletzt von der Regierung der Schule die Rede.

Was darüber gesagt ist, soll im Buche selbst nachgelesen werden und verdient es auch.

Dritter Abschnitt.

Die Pragmatik.

Praktische Erziehung im engern Sinn nennt der Verfasser die methodische Entwicklung des Willens. Der Zögling muß 1) civilisirt werden, d. h. er muß den natürlichen Egoismus äußerlich beherrschen lernen und sich die Formen der gesellschaftlichen Bildung aneignen; 2) er muß moralisirt werden, d. h. er muß lernen, nicht bloß nach den Motiven des Angenehmen und Nützlichen, sondern nach dem Princip des Guten sich zu bestimmen; er muß innerlich frei werden, Charakter erwerben ꝛc; 3) er muß religiös gebildet werden, d. h. er muß erkennen, daß das Universum mit all seinen Veränderungen nur Erscheinung ist, und zum Bewußtsein des Absoluten gelangen. Die Tugend der Civilisation ist die Höflichkeit; die der Moralisirung die Gewissenhaftigkeit; die der Religion die Demuth.

Der Raum erlaubt es nicht, über das, was der Verfasser über jede einzeln sagt, zu referiren. Bloß bezüglich der religiösen Bildung mag Einiges ausgehoben werden.

I. Der theoretische Prozeß derselben.

Die Religion soll für die Erkenntniß die Stufen des Gefühls, der Vorstellung und des Begriffs durchlaufen. Auf der ersten Stufe, der des Gefühls, ist das Subjekt mit dem Göttlichen noch unmittelbar identisch, es unterscheidet sich noch nicht von der Absolutheit seines Wesens und wird in sofern durch dasselbe bestimmt. Die Religion kann in dem Menschen durch die Erziehung nicht von Außen her erzeugt werden. Der Erzieher darf sich nicht einbilden, Gott ersetzen, Religion machen zu können. Religion an sich ist dem Geist primitiver Weise immanent, denn jeder ist ein gotteingeborner. Die Erziehung kann die Religiosität entwickeln helfen.

Das religiöse Gefühl hebt sich auf, indem der Geist seinen Inhalt von anderem, auch gefühltem Inhalt unterscheidet und ihn dadurch zur Anschauung macht. Der Ausdruck: das Gefühl hebt sich auf, ist nicht so zu nehmen, als ob es unterginge; indem es sich zur Anschauung fortgestaltet, dauert es zugleich als eine nothwendige Form der Intelligenz fort. — Wird dieser Fortgang des Gefühls zur Vorstellung aufgehalten, so wird das Gefühl krank und artet in einen schlechten Mysticismus aus.

Die Vorstellung, als die ideell gesetzte Anschauung, zerlegt den religiösen Inhalt nach seinen verschiedenen Seiten und verfolgt eine jede derselben nach ihrer Consequenz. Der Mensch betritt hiermit die Stufe der religiösen Phantasie. Wird der Geist zurückgehalten, aus dieser Stufe der Phantasie zur sinnlichkeitslosen Klarheit des Denkens sich zu erheben, so wird er zur Entartung in eine gröbere oder feinere Idolatrie gezwungen. Die Erziehung muß sich daher dem Denken nicht widersetzen, wenn es die Kritik der religiösen Vorstellungen unternimmt. Es ist eine Verkehrtheit, wenn Erzieher die Phantasie von der Religiosität ganz abhalten wollen; aber es ist auch eine Verkehrtheit, den Geist auf der Stufe der Phantasie fixiren zu wollen. Dadurch wird die Gefahr erzeugt, daß er den Inhalt der Religion selbst als eine bloße Vorstellung verurtheilt. Die Auflösung der Dogmen, welche durch das Räsonnement der Aufklärung erfolgt, hebt sich erst im speculativen Denken wieder auf. Darum ist auch in religiöser Beziehung eine wahrhaft philosophische Bildung nöthig, um in einem zwischen Dogmenstarrsinn und Meinungswechsel getheilten Culturleben die Selbstgewißheit der Existenz des Absoluten nicht zu verlieren. Wenn es aber auch für die Menschheit als Gattung schlechterdings nothwendig ist, Philosophie zu erzeugen, so existirt doch diese Nothwendigkeit keineswegs für jeden Einzelnen. Für die Kinder, für die Frauen rc. ist

z. B. die Form der Religion als Phantasiegestalt angemessen und tritt die Begriffsform nur mit relativer Bedingtheit ein. Sehr wichtig für die Erziehung! Die forcirte Denkerei, die manche Pädagogen auch auf dem religiösen Gebiete treiben, ist nicht weniger unpraktisch, als der Mangel aller Anleitung zum geordneten Nachdenken über religiöse Materieen. Die theoretische Bildung der Religiosität schließt mit der Freiheit der philosophischen Kritik. Aeußerliche Absperrung hilft nichts. Die Krisen der welthistorischen Veränderungen des religiösen Bewußtseins finden ihren Weg auch durch die stärksten Klostermauern; der Philosoph Reinhold war ein Zögling der Jesuiten, der Philosoph Schad der Benediktiner.

II. Der praktische Prozeß der religiösen Bildung. Die Erziehung hat in dieser Beziehung für die Religiosität die Heiligung überhaupt, die Einführung des Zöglings in die Cultusformen einer positiven Religion und die Versöhnung mit dem Schicksal zu unterscheiden.

1) Die Erziehung hat den Zögling zuerst ganz einfach an die Vorstellung zu gewöhnen, daß er im Guten mit Gott als dem absoluten Subjekt sich vereinige, im Bösen von ihm sich trenne. Die 2) Stufe der praktischen Bildung der Religion ist die Einführung des Kindes in die objektiven Formen des Cultus einer positiven Religion. Denn durch den Cultus lernt das Kind seinem religiösen Gefühl im Gebet, in der symbolischen Handlung und in der Feier adäquaten Ausdruck geben. Die Erziehung soll aber darüber wachen, daß die Form nicht mit der Religion selbst verwechselt werde. Wird der Mechanismus der Cultusformen als die Religion selber gesetzt, so entartet der Gottesdienst in den Afterdienst, wie ihn Kant gezeichnet hat. Nichts verwüstet mehr die Empfänglichkeit für alle wahre religiöse Bildung, als die Seelenlosigkeit, mit welcher das Beten, Bibellesen, Kirchengehen oft von Erziehern betrieben wird, nur darf man aus solchem Extrem heraus nicht die Meinung ziehen, als ob dem Kinde ein Unbekanntbleiben mit dem Cultus überhaupt ersprießlicher sei.

Es ist möglich, daß ein Mensch auf dem Standpunkt der kirchlichen Religiosität sich praktisch vollkommen beruhige; dennoch werden die meisten sich gedrungen sehen, die Wahrheit der Religion in der Tiefe ihres Schicksals durch zu erfahren, indem sie handeln und mit dem Handeln sich eine Vergangenheit erzeugen, deren Folgen ihre Zukunft bedingt. Die rastlose Wiedergeburt aus dem Grabe des Vergangenen zum Leben einer schönern Zukunft ist die ächte Versöhnung mit dem Schicksal. Die Erziehung muß daher

den Menschen mit Achtung vor der Geschichte und mit Vertrauen zur Unerschöpflichkeit des regressiven Geistes erfüllen, da er nur durch das Produciren des Bessern sich affirmativ über das Vergangene erheben kann. Unserer Zeit thut die Versöhnung mit dem Schicksal besonders Noth, denn alle Welt ist unzufrieden. Die schlimmste Gestalt der Unzufriedenheit ist die Blasirtheit. In unsern Tagen hat sich die Blasirtheit bis zum Eckel am Dasein gesteigert, der jedoch zugleich nach dem Genuß begehrt. Der Blasirte hat Alles durchgenossen, durchgefühlt, durchgespottet. Er ist von der Freude am Genusse zur Sentimalität, von dieser zur Ironie und von der Ironie zur Qual übergegangen, seine absolute Ohnmacht und Leerheit mit der Entgegensetzung gegen dieselbe zu empfinden. Der Blasirte spottet auch dieser, weil es ein Trost für ihn wäre, das Universum als eine ausgepreßte Frucht fortwerfen und das eitle Nichts als die Wahrheit aller Dinge proclamiren zu können. Nichtsdestoweniger ist jene Ironie der Punkt, an welchen die Erziehung anknüpfen kann, in dem Blasirten die Religiosität von Neuem zu entzünden und ihn zur liebevollen Anerkennung der Wirklichkeit und zur Achtung der Geschichte zurückzuführen. Das Schlimmste, was die Erziehung hier zu bewältigen hat, ist die Koketterie mit dem Blasirtsein selbst, die schlechte Vornehmheit und Selbstgefälligkeit, so heruntergekommen, so zu allem fröhlichen Genuß unfähig geworden zu sein. Man behauptet nicht zu viel, wenn man sagt, daß schon Gymnasiasten jetzt an der Oede der Blasirtheit kranken.

Im

3. Theile

werden die einzelnen Systeme der Erziehnng dargestellt. Verf. beginnt diesen Theil mit folgendem Unterrichte: „Die bestimmte Wirklichkeit der Erziehung entsteht dadurch, daß ihr allgemeiner Begriff nach seinen besondern Elementen in einer specifischen Vereinzelung individualisirt wird, die wir pädagogisches Princip nennen. Solcher Principien existiren aber nicht unbestimmt viele, sondern aus dem Begriff der Erziehung heraus nur eine gewisse Anzahl. Ihre Ableitung ist daher zugleich eine Ableitung der Geschichte der Pädagogik, da dieselbe wesentlich nichts Anders thun kann, als die Möglichkeiten des Begriffs der Erziehung an sich zu realisiren. Eine solche Ableitung kann eine apriorische Construktion der Geschichte genannt werden, unterscheidet sich aber von dem, was man unter diesem Namen gewöhnlich versteht, durch den Mangel der Prätension, einzelne Begebenheiten und Charaktere deduciren zu wollen. Das Empirische in seinem Detail wird für sie Bestätigung, Erläuterung; allein sie geht nicht darauf aus, dasselbe als solches a priori auszufinden.“

Die Geschichte der Pädagogik steht nach Rosenkranz noch im Stadium der Kindheit. Was Niemeyer und Schwarz darüber vorbringen, ist für den gegenwärtigen Standpunkt als antiquirt anzusehen. Cramer in Stralsund hat seit 1832 einen trefflichen Anfang zu einer bessern Geschichte der Pädagogik gemacht, ist aber vorläufig im 2. Theile bei den Griechen stehen geblieben und hat sich zu weit in die praktische Philosophie verloren. Menographieen über Platons und Aristoteles Pädagogik hat Alex. Kapp geliefert. In der modernen Pädagogik ist verhältnißmäßig noch am wenigsten geschehen. In der pädagogischen Revue von Brzoska und in der von Mager sind schätzbare monographische Arbeiten dazu zerstreut. K. v. Raumer hat 1843 eine Geschichte der Pädagogik seit dem Wiederaufblühen classischer Studien herauszugeben angefangen und viel Treffliches für die biographische Seite derselben geleistet; der Begriff des allgemeinen Zusammenhanges der einzelnen Erscheinungen ist dagegen sehr zurückgeblieben; ja seit der Pestalozzischen Epoche nimmt das Buch selbst den Charakter einer biographischen Confession an. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart hat Strümpell 1843 entwickelt.

Hierauf thut der Verfasser durch eine philosophische Deduktion dar, daß es 3 verschiedene Systeme der Erziehung gibt: 1) das nationale; 2) das theokratische und 3) das humane. Die Nationalerziehung scheidet sich in 3 besondere Systeme: 1) in das der passiven, 2) der activen und 3) der individuellen Form der Erziehung. In erster Beziehung handelt er von der Familienerziehung (Chinesen), von der ständischen Erziehung (Indier), von der mönchischen Erziehung (Buddhistischer Quietismus); in zweiter Beziehung von dem Kriegerstande (Perser), von der priesterlichen Erziehung (Egypter), und von der industriellen Erziehung (Phönicier). Im System der individuellen Erziehung spricht er von der ästhetischen (Griechen), von der praktischen (Römer) und von der abstrakt individuellen Erziehung (germanische). Die theokratische Erziehung, welche theils patriarchalisch, theils hierarchisch war, gehörte den Juden an. Im System der humanen Erziehung, welches durch das Christenthum ins Leben trat, unterscheidet Verfasser die mönchische, die ritterliche und die bürgerliche Periode. Nachdem er alle diese Erziehungssysteme specieller charakterisirt und beschrieben hat, spricht er noch besonders von der bürgerlichen Erziehung als solcher und handelt zuletzt von der jesuitischen und pietistischen Erziehung und schließt unter der Aufschrift: „Bildungsideale" mit der Charakterisirung des humanistischen Ideals, des philanthropischen Ideals und der freien Erziehung.

Riecke, Dr.
(G. A.),

früher Seminar-Rektor in Eßlingen, jetzt Pfarrer in Loffenau:

Erziehungslehre.

Aus der „Neuen Encyklopädie für Wissenschaften und Künste“ besonders abgedruckt.

(Stuttgart. Verlag der Franckh'schen Buchhandlung. 1851.)

Der Erziehungslehre geht in diesem Werke die Erziehungsgeschichte voran. Daß es letztere enthält, dadurch unterscheidet es sich von vielen andern Werken über Pädagogik. Das Werk von Rosenkranz enthält ebenfalls neben der Erziehungslehre die Erziehungsgeschichte; aber nach derselben, und der Verfasser tadelt an dem angekündigten Thaulow'schen Werke, welches die Erziehungslehre vom Standpunkt der Hegel'schen Philosophie darstellt (siehe unten im 3. Bande dieses Werkes), daß es die Geschichte der Erziehung der Lehre der Erziehung vorangehen ließ. Denn die Wissenschaft müsse von dem Allgemeinen durch das Besondere zum Einzelnen hin den Uebergang machen. „Ist aber wohl“, sagt er, „die Geschichte der Pädagogik das Moment ihrer Allgemeinheit? Enthält sie nicht vielmehr die concreten Gestalten derselben, ihre bestimmten Vereinzelungen?“ Ich glaube aber, daß, da die Geschichte gleichsam die versinnlichte Lehre ist, durch die Geschichte der Erziehung die Lehre (Wissenschaft) derselben vorbereitet werde, und daß, wie man in vielen andern Wissensobjekten vom Einzelnen und Besondern zum Allgemeinen emporzusteigen sucht, auch in der Erziehung die Geschichte vor der Lehre behandelt werden könne, weßwegen auch Herr Dr. Riecke nicht zu tadeln sei, daß er die Geschichte der Erziehung der Lehre derselben vorangehen ließ.

Auch Riecke betrachtet die Psychologie als Grund-, und die Ethik als Hilfswissenschaft der Pädagogik. Daß er aber die Lehre vom Menschen in seine Darstellung selbst aufgenommen hat, unterscheidet sein Werk abermals von der Rosenkranz'schen Schrift, welche diesen Gegenstand voraussetzt und ihn ausschließt. Gleicher Unterschied findet in Ansehung des obern Princips der Erziehungslehre statt. Riecke stellt ein solches auf, Rosenkranz nicht; Beide harmoniren aber in der Ansicht, daß der Erziehungslehre wissenschaftliche Geltung zukomme. Beide Werke umfassen die Erziehung des Menschen von seiner Geburt bis zu seiner Reife; aber während das Rieck'sche mehr die praktische Seite vor Augen hat, geschieht dasselbe im Rosenkranz'schen mehr in Beziehung der theoretischen. In jenem herrscht die populare Darstellung, in diesem

die doctrinäre oder gelehrte; jenes ist darum mehr für Anfänger, dieses für Weitervorgeschrittene geeignet. Das Rosenkranz'sche Werk enthält eine eigene Terminologie, das Rieck'sche die gewöhnliche, bekannte. Jenes ertheilt Belehrungen über Formen und Grenzen der Erziehung und über Sexualpädagogik, dieses nicht. In diesem finden wir aber Unterricht über specielle Methodik, über Lehrgänge in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen 2c., in jenem nicht. Riecke verwirft die Mährchen als Bildungsmittel für die Kinder, Andere, z. B. Arndt, nehmen sie als solche an; er ist ein Gegner der Lehre von der absoluten Verdorbenheit der menschlichen Natur, Andere huldigen ihr; Riecke spricht gleich Arndt der Strafe die Kraft wirklicher Besserung ab und legt diese bloß dem Worte, dem Unterricht bei. Jener charakterisirt das Knabenalter als ein für die Erziehung sehr schwieriges, dieser behauptet das Gegentheil. Riecke bestimmt seine Erziehungslehre für alle Stände, Arndt seine pädagogischen Belehrungen nur für einzelne, höhere; jener beschäftigt sich in seiner Schrift vorzüglich mit dem Unterrichte der Volksjugend, dieser beschränkt sich auf den der höheren Jugend; sowie er überhaupt weniger den Unterricht, als die Erziehung im Auge hat. In der Rieck'schen Schrift finden wir Belehrungen über den ganzen Schulorganismus, in der Arndt'schen ist von letzterem keine Rede. Jene stellt die Erziehungs- und Unterrichtslehre als ein System dar, diese enthält Fragmente daraus. Beide Verfasser zeichnen sich aber durch Liberalität und Menschenfreundlichkeit in ihren Ansichten und Lehren aus, so wie auch jeder von ihnen seinen Gegenstand auf selbständige Weise behandelt.

Auf die psychologischen Ansichten Riecke's haben die neuesten (Beneckeschen) Lehren keinen großen Einfluß gehabt; in den pädagogischen Lehren Rieckes aber ist wenigstens der Einfluß der Graser'schen Grundsätze nicht zu verkennen. Wie Graser, so will auch Riecke mit dem 14. Jahre die Schulzeit des Volksschülers nicht sogleich wöchentlich auf 1 oder 2 Stunden, welche die gegenwärtige Sonntagsschulzeit in sich begreift, zurückbringen lassen, sondern er nimmt für das Alter von 14—16 Jahren eine größere Stundenzahl in Anspruch und verlangt, daß dann bis zum 18. Jahre allmählich herabgestiegen werde. Aehnlichkeit mit Graser hat Riecke auch in der Bestimmung des Unterrichtsstoffes; eigenthümlich ist aber seine Eintheilung der Lehrgegenstände in Sach-, Idee- und Formunterricht. Ihm erscheint es auch als unzweckmäßig, wenn die Kinder aus den verschiedenen Ständen nicht in einer Elementarschule unterrichtet werden, wie wir dies schon bei Harnisch gefunden haben. (S. dessen Art. im 1. Bd. dieses Werkes p. 372.) Abweichend sind Rieckes Ansichten zum Theil auch von denen Palmers

über das Verhältniß zwischen Schule und Kirche, obgleich auch er der Trennung zwischen beiden Anstalten von Herzen entgegen ist. Die trefflichen Ansichten, welche sich in diesem Buche über alle Verhältnisse des Lehrers kund thun, verdienen, daß man sie specieller und gründlicher kennen lernt, weßwegen auch diese Schrift in keiner Lehrerbibliothek, am wenigsten in einer Schulbibliothek fehlen sollte.

Geschichte der Erziehung.

Begriff der Geschichte der Erziehung.

Im weitesten Sinne begreift die Geschichte der Erziehung objektiv genommen die Darstellung sämmtlicher bedeutenden Culturmittel, welche von Anfang unsers Geschlechtes bis jetzt auf die Entwicklung der ganzen Menschheit oder einzelner Völker einen nachhaltigen Einfluß gehabt haben; subjektiv die Darstellung der Entwicklungsstufen, welche die Menschheit oder einzelne Völker mittelst dieser Erziehungsmittel durchlaufen haben. Im engeren Sinne, welchen wir hier zu Grunde legen, beschränkt sie sich auf die bewußte, absichtliche Einwirkung der Völker auf die Bildung des nachwachsenden Geschlechts.

Eintheilung der Geschichte der Erziehung.

I. Erziehung der Völker, die sich im rohen Naturzustande befinden.

II. Erziehung bei den Kulturvölkern.

A. Bei den heidnischen Völkern.
- a) Des Orients.
  - aa) in Form des Familienstaates China;
  - bb) in Form des Kastenstaates Indien;
  - cc) in Form des Priesterstaates Aegypten;
  - dd) in Form des Kriegerstaates Persien;
  - ee) in Form des Handelsstaates Phönicien;
- b) des Occidentes:
  - aa) die Griechen,
  - bb) die Römer,
  - cc) die Germanen.

B. Bei den Juden — der theokratische Staat.

C. Bei den christlichen Völkern.
- a) des Orients — die griechische Kirche;
- b) des Occidents:
  - aa) die römisch katholische Kirche,
  - bb) die evangelisch=protestantische Kirche.

(Vergleiche diese Eintheilung mit der von Rosenkranz.)

Nachdem die Erziehungsweisen der verschiedenen Völker beschrieben worden sind, folgt die Erziehungslehre.

In der Einleitung ist vom Begriffe der Erziehung, von den erziehenden Lebensgemeinschaften und von den Schwierigkeiten der Erziehung die Rede.

Der Mensch ist von Natur wenig mehr als Nichts; aber er kann nicht viel weniger als Alles werden. Hierauf beruht seine Erziehungsfähigkeit und seine Erziehungsbedürftigkeit. Erziehen heißt also, dem Menschen helfen, das zu werden, was er von Geburt nicht ist, aber vermöge seiner Natur werden kann und vermöge seiner Bestimmung werden soll. Das Werden jedes organischen Wesens ist ein Sichvoninnenentwickeln. Jede Entwickelung bedarf von außen eines Anstoßes, eines Nährstoffes, einer Leitung. Dieser Einfluß eines Aeußern auf die Entwicklung eines Innern, durch welchen es Anstoß empfängt, heißt Erziehung im weitesten Sinne. Die Erziehung ist begrenzt: sie erregt, nährt und leitet — Ziel und Weg gibt die Natur und das Leben.

Der Mensch kann das, was er werden soll, nie durch fremde Hülfe allein werden. Die Erreichung seines wahrhaft menschlichen Zieles ist wesentlich durch die Freiheit seiner eigenen Selbstthätigkeit bedingt. Jede gute Erziehung muß zur Selbsterziehung führen und darin enden. Einen Menschen erziehen heißt deßwegen im engsten Sinne: ihm, so lange er noch nicht fähig ist, sein eigener Erzieher zu sein, durch Erregung seiner natürlichen Kraft, durch Darbietung des angemessenen geistigen Nährstoffes und durch Ueberwachung der Richtung seiner Entwicklung dazu helfen, daß er sein eigener Erzieher werde. (Vergl. Braubach im 3. Bd. dieses Werkes!) Der Mensch allein wird erzogen; Thiere und Pflanzen können nur gezogen werden.

Die ganze Menschheit besteht aus Zöglingen und Erziehern und Letztere sind in gewissem Sinne beides zugleich; Erstere aber sollen das Letztere werden, ohne aufzuhören, das Erstere zu sein.

Die 3 Lebensgemeinschaften, welche dazu bestimmt sind, dem Menschen die nöthige Bildung zu geben, heißen Familie, Kirche und Staat. Sie erfüllen ihre Bestimmung nur in dem Maße, in welchem sie diesen ihren Erziehungszweck erkennen und erfüllen. Die Aufgabe der Erziehung ist leicht und schwer. Leicht, wenn man bedenkt, daß die Natur selbst, welche Ziel und Weg vorschreibt, auch das Meiste zur Erreichung des Zieles thun muß, und daß dem Erzieher nur die Aufgabe bleibt, schädliche Einflüsse aus dem Kreise des Kindes zu entfernen, wohlthätige in den Bereich seiner Wahrnehmung zu bringen.

Schwer, wenn man erwägt, daß jeder Zögling nach seiner Individualität erzogen werden muß, und diese in jedem eine andere mannigfach modificirte ist; ferner daß der Zögling ein freies Wesen ist; endlich daß der Erzieher in der Wahl der besten Erziehungsmittel vielfach beschränkt ist, weßhalb er weder alle schädlichen Einflüsse zu entfernen, noch alle wohlthätigen herbeizuführen vermag. Man braucht darum nicht von ursprünglicher, substantieller Verderbniß menschlicher Natur zu träumen, um das Geschäft des Erziehers für ein höchst schwieriges, und den Erfolg für einen wenig gesicherten zu halten.

Die Erziehungslehre ist ebensowohl eine Wissenschaft der Erfahrung als der Reflexion.

Da der Gegenstand der Erziehung der Mensch ist, so bildet auch die Lehre vom Menschen, seiner Bestimmung, seinen natürlichen Anlagen und deren naturgemäße Entwicklung (Psychologie und Anthropologie) die Grundlage der Erziehungslehre und den ersten Theil derselben.

I. Lehre vom Menschen.

Hier wird von dem leiblichen und geistigen Wesen des Menschen und von seinen charakteristischen Merkmalen und Vorzügen vor dem Thiere gehandelt. Auch Riecke spricht von keinem angebornen Verstande, keiner angebornen Vernunft, angebornen Gedächtnisse, angeborner Willenskraft rc., sondern er betrachtet wie Benecke alle diese Thätigkeiten als Produkte der Entwicklung. Daß sich dieselben in ihm aber entwickeln können, setzt eine unbedingte Ueberordnung über die Thierwelt und eine reine menschliche Anlage voraus. Der Verfasser bringt alle Seelenthätigkeit auf ein doppeltes angebornes Element zurück, 1) auf die Fähigkeit, äußere Eindrücke aufzunehmen und zu empfinden (Reizempfänglichkeit, Receptivität) und 2) die Fähigkeit, sich auf das Aeußere zu richten (Spontaneität), um es zum Objekt der Thätigkeit zu machen. Das Zusammenwirken beider Elemente erzeugt in der Seele Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Diese dreifache Thätigkeit ist anfangs extensiv und intensiv schwach; sie wächst aber mit jedem Augenblicke. So stetig diese Entwicklungsweise fortschreitet, so lassen sich doch in ihr gewisse Stufen unterscheiden, die eine entschiedene Eigenthümlichkeit zeigen. Nachdem von der Wichtigkeit dieser Unterscheidung gesprochen ist, werden diese Stufen namhaft gemacht, sie sind: die Kindheit, das Knabenalter, das Jünglingsalter, Mannesalter und Greisenalter. Man kann das ganze Leben des Menschen auch in Frühalter, Mittelalter und Spätalter eintheilen. Das Frühalter als das

eigentliche Erziehungsalter enthält die Kindheit, welche wieder in die erste (bis zum Ende des dritten Jahres) und in die zweite Kindheit (bis Ende des siebenten Jahres) zerfällt, das Knabenalter (bis ins 14. oder 15. Lebensjahr reichend) und das Jünglingsalter, welches etwa mit dem 22. oder 23. Jahre endigt.

Hierauf werden die charakteristischen Merkmale dieser Entwicklungsstufen ausführlich angegeben.

Als die schwierigere Lebensperiode betrachtet Riecke das Knaben- und Mädchenalter, was gerade die entgegengesetzte Ansicht von dem ist, was Arndt lehrt. In der ersten Periode ist die ganze Seelenthätigkeit auf das Sinnliche gerichtet; höhere Neigungen und Triebe, welche in dieser Zeit im Kinde sich thätig zeigen, sind: die Liebe zu den Aeltern und andern Personen und das Gewissen. Ueber letzteres sagt der Verfasser: „Es ist nichts Gemachtes, An- und Eingebildetes oder Angeimpftes, sondern ebenfalls ein nothwendiges Produkt der dem Menschen eigenthümlichen Geisteskräfte. Das Gewissen ist ein unwillkürliches, unmittelbares Innenwerden, daß ein Streben, eine Begierde, eine Handlung demjenigen, was man früher als mit einem natürlichen Gesetze unserer geistigen Natur übereinstimmend und daher als gut und löblich erkannt hat, entspreche oder widerspreche. Die ersten Anfänge oder Anklänge des Gewissens entsprechen, wie sich von selbst versteht, noch der innern Unselbständigkeit des Kindes. Ihm ist der Gegensatz in der eigenen Brust noch nicht klar geworden.

Die unwillkürliche innere Mahnung, daß das Kind durch seine Handlung mit dem Willen und Gebot der Aeltern in Widerspruch trete, ist seine Gewissensunruhe. Allein auch hier führt das Aeußerliche nach und nach zum Innerlichen. An die Stelle des älterlichen Willens tritt das in ihm selbst schlummernde, durch eine äußere Stimme geweckte Gesetz.

Die 2. Stufe wird als die Stufe erwachender Verständigkeit bezeichnet, welche der Macht der äußern Eindrücke die innere Macht des Begreifens und Ordnens entgegenstellt. Der Begriff ist's also, der in dieser Periode das wichtigste Moment für die geistige Entwicklung abgibt.

Die 3. Stufe (Jünglingsalter vom 15. Jahre an) verallgemeinert den Begriff, läßt überall das Gesetzmäßige erforschen und das Gesetz erkennen; sie ist also die Stufe der Vernunfterkenntniß (Vernünftigkeit), aber nicht allein der Vernunft, sondern auch der Phantasie, der Ideale, der Begeisterung für Kunstanschauung und Kunstproduktion, der Poesie.

Nach Erörterung des menschlichen Entwickelungsganges wird die Frage beantwortet, welches denn die Bestimmung des Menschen nach seinen Anlagen sei? und gesagt: dieselbe kann keine andere sein als das endlose Fortschreiten in der Vollkommenheit des Wissens (Denkens), Wollens und Fühlens.

Wie man es auch abkürzend formulire: Der Mensch ist bestimmt, ein Kind Gottes — das Ebenbild Gottes — gottähnlich zu werden — in die innigste Gemeinschaft mit Gott zu treten — ein würdiges Mitglied des Reiches Gottes zu werden: immer ist doch der Sinn der gleiche, der die endlose Entwicklung des menschlich geistigen Wesens nach dem Bilde göttlicher Weisheit und Heiligkeit darstellt. Alle Zwecke aber, welche aus den socialen und leiblichen Verhältnissen des Menschen hervorgehen, müssen als Mittel betrachtet und benützt werden, die genannnte Bestimmung zu erreichen.

II. Von dem obersten Prinzip der Erziehung.

Der Name Wissenschaft gebührt in jedem Falle auch der Erziehungslehre. Denn ihre Regeln müssen ihre Einheit und Uebereinstimmung in einem der Bestimmung des Menschen entsprechenden obersten Grundsatze finden. Wenn also die Erziehungslehre sich auch auf die Psychologie und Ethik gründet, indem diese ihr das Ziel und jene den Weg zeiget, so macht sie dies doch einer wissenschaftlichen Bearbeitung nicht unfähig. Auch der Name einer Erfahrungswissenschaft kann ihr diese Fähigkeit nicht rauben, weil die Erfahrungen, worauf sie ruht, nicht ohne innern Zusammenhang und leitendes Prinzip sind. Was aber ihre strenge wissenschaftliche Bearbeitung erschwert, ist nicht nur die unendliche Mannigfaltigkeit der menschlichen Individualitäten, sondern auch die große Menge vom Erzieher unabhängiger Einflüsse auf den Zögling, die das Facit der Erziehung ungewiß machen. Eine Erziehung, welche nicht auf Prinzipien gegründet ist, sinkt zum werthlosen Probiren und blinden Umhertappen herab. Zwar werden die Aeltern in den niedern Ständen nie dahin kommen, theoretische Pädagogen zu sein; allein die Regeln der Erziehung werden durch Lehrer nach und nach so allgemein bekannt werden, daß sie ins Volksbewußtsein übergehen.

Bei der Aufsuchung des obersten Prinzipes der Erziehungslehre wird vor allem der Unterschied des formalen und materialen Bildungszweckes ins Auge gefaßt. Der formale Zweck ist Entwickelung und Bildung der noch unentwickelten Kraft. Das materiale Prinzip der Erziehung kann kein anderes sein, als die innere Harmonie des Denkens, Wollens und Fühlens auf ihrer höchsten Entwickelungsstufe durch die Erkenntniß und Verwirklichung des höchsten Gutes, d. h. des sittlich Guten.

Das oberste Prinzig aller erziehlichen Einwirkung ist die naturgemäße Erregung nnd Förderung der bewußten freien Selbstthätigkeit des Zöglings an dem Gegenstande der Außen= und Innenwelt, auf daß er zu einer vernünftigen Selbsterkenntniß gelange und hiedurch zur freien Selbstbestimmung in Verwirklichung des höchsten Gutes geführt werde.

Hiernach werden die neueren Versuche für Formulirung des obersten Erziehungsprinzips geprüft.

Den Herbartschen Satz findet er mit dem seinen übereinstimmend. Er lautet: Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit. Die innere Freiheit aber ist ein Verhältniß zwischen 2 Gliedern: Einsicht und Wille.

Schwarz sagt: Der Zweck der Erziehung ist im Allgemeinen eine Veranstaltung, daß der Zögling das werde, was seine Bestimmung ist. Die menschliche Bestimmung vereinigt dieses Dreifache: Würde (Tugend), Tüchtigkeit und Glückseligkeit als das Ziel der Menschheit und jedes Menschen (s. 1. Th. dieses Werkes p. 102). Hierauf wird der 2. Ausdruck (Tüchtigkeit = Brauchbarkeit für Andere) getadelt, weil er etwas Fremdartiges in das oberste Prinzip bringe, indem der oberste Zweck im Individuum und nicht in der socialen Bestimmung liegt.

Die Diesterweg'sche Bestimmung (s. 1. Th. dieses Werkes p. 390) wird mit der eigenen harmonirend befunden und bloß beigefügt, daß der Mensch auch im Leiden, im Dulden, und oft gerade hier am meisten, seine Selbstthätigkeit zu beweisen vermag.

An dem Curtmanschen Prinzip (s. 1. Th. p. 406) wird getadelt, daß der Zweck der Gesammtheit des Staates über den Zweck des Individuums gesetzt und daraus die Erziehung für den Zweck des Staates als oberstes Prinzip hergeleitet wird, was verkehrt ist. Es sollte nach Riecke so heißen: Führe deinen Zögling dahin, daß er sich das durch christliche Civilisation Errungene für seine eigene Kultur aneigne, also als würdiger Repräsentant der stets fortschreitenden christlichen Civilisation erscheine. Riecke hält aber die Beimischung des christlichen Elementes nicht für zweckmäßig; denn die christliche Erziehung unterscheidet sich von der nicht christlichen nur in den Mitteln, nicht im Zwecke. Der Erziehungszweck, mithin das oberste Erziehungsprinzip, ist älter als das Christenthum. Dieses ist ein Erziehungsmittel, eine Erziehungsanstalt und zwar die vorzüglichste. Um das oberste Erziehungsprinzip zu finden, muß demnach über das Christenthum hinausgegangen, es muß zur Menschheit zurückgegangen werden. —

Von dem Braubach'schen Prinzip (s. 1. Thl. p. 406) heißt es: dieses Prinzip ist rein formal (Selbstthätigkeit) und das ist seine Einseitigkeit. Uebrigens ist auch Selbsterziehung immer noch Erziehung; also muß sich das oberste Prinzip der Erziehung auch auf letztere anwenden lassen ꝛc.

Das Grasersche Prinzip (s. 1. Th. dieses Werkes p. 223) stimme mit dem vom Verfasser aufgestellten überein.

Was Pestalozzi über den Zweck der Erziehung gesagt hat (s. 1. Th. dieses Werkes p. 78), wird auf Folgendes zurückgebracht: Das Ziel der Erziehung ist die naturgemäße Vervollkommnung der menschlichen Anlagen, insbesondere derjenigen, welche ihn vor allen übrigen niedrigeren Geschöpfen auszeichnen, mit einem Worte: Humanität. Daher faßt auch Diesterweg das Erziehungs- und Bildungsprinzip Pestalozzis im Allgemeinen in die Worte zusammen: naturgemäße, allseitige, harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen und Kräfte. Hiemit ist aber wieder nur die formale Seite des Prinzipes bezeichnet.

Die Humanität als oberstes Erziehungsprinzip halten auch fest: Niemeyer (s. 1. Th. p. 140), Denzel (s. 1. Th. p. 288), Rousseau (s. 1. Th. p. 25).

In dem Prinzipe Rosenkranz's (s. oben II. Thl. p. 207) wird, nach Riecke, der materielle Theil der Erziehungsaufgabe vermißt.

III. Die Erziehung des Menschen durch Familie, Schule, Kirche und Staat.

Es wird gezeigt, daß zwar alle Dinge um uns her einen erziehenden Einfluß auf uns haben, daß der Mensch aber eines andern Führers als der planlos auf ihn wirkenden Natur haben müsse, wenn er seine Bestimmung erreichen solle, daß sich „Geist nur am Geist entzünde."

Des Menschen erste eigentliche Erzieher sind die Aeltern; aber auch sie und die übrigen Familienglieder gehören 2 größeren Lebenskreisen an, deren Aufgabe rein erziehender Art ist, dem Staate und der Kirche. Nur wo Familie, Staat und Kirche so zusammenstimmen, daß sie eine trias harmonica (Dreiklang) bilden, ist eine vollendete Erziehung des Menschen möglich. Die Pädagogik hat die Grundzüge einer solchen harmonischen Familien-, Kirchen- und Staatserziehung aufzustellen und Aeltern, Kirchenlehrer und Staatsmänner haben bei der gleichen Pädagogik in die Schule zu gehen, damit das Erziehungswerk, das sie treiben, zusammenstimme, zu einem herrlichen Tempel werde, der zwar mit seinem Grunde in der Erde wurzelt, aber mit seiner Spitze den Himmel berührt.

Zwar übergibt die Natur das neugeborne Kind zunächst der Familienpflege; aber auch Staat und Kirche suchen sofort ihre Rechte dabei zu wahren. Sie nehmen es, jedes auf seine Weise, in ihre Gemeinschaft auf und wie sie den Menschen vom Anfang an unter ihre Flügel und in ihre Zucht nehmen, so entlassen sie denselben auch nicht mehr bis ans Ende. So wollen wir denn nun den Menschen auf seinem Erziehungsgange durchs Leben begleiten!

Erstes Kapitel.

Die Kindheit. Auf recht gute Weise wird dargethan, wie viel auf die ersten Eindrücke ankomme, die das Kind in der Familie, in der häuslichen Umgebung empfängt, und wie wichtig die negative Erziehung sei, weil durch eine sorgfältige negative Erziehung in vielen Fällen die positive entbehrlich wird. Sie ist theils erregend, theils heilend. Die Erregungsmittel sind Reiz- und Nahrungsmittel. Der Reiz darf nicht Ueberreiz, die Nahrung nicht Uebersättigung bewirken.

Es wird hierauf von den Reiz- und Nahrungsmitteln und von willkürlichen und natürlicheu Belohnungen und Strafen und auch von Kinderspielen gesprochen. Riecke verlangt wie z. B. Palmer, Waitz (siehe unten diese Artikel!), daß dem Kinde vorzüglich solcher Stoff zum Spielen gegeben werden solle, der einer mannigfaltigen Bearbeitung durch das Kind selbst fähig ist.

Unter der Ueberschrift: „heilende Erziehung" wird gesagt, daß der Mensch Gott ähnlich werden könne, aber auch dem Teufel; daß in seiner Beust ein doppeltes Gesetz sei, von denen das eine seine höhere Bestimmung zur Gottähnlichkeit als Ziel seines Strebens, das andere die Befriedigung des sinnlich Angenehmen als Preiß des Lebens ihm vorhält; daß der Mensch sich dadurch immer im Streit und Kampf befinde; daß das Kind in diesem Streite um so weniger immer siegen werde, da die sinnlichen (feindlichen) Triebe weit früher erwachen und vom Kinde gleichsam schon Besitz genommen haben, ehe noch die Vernunft in demselben eine sittliche Macht geworden ist. Trefflich wird gezeigt, wie sich der Erzieher beim Falle des Kindes zu verhalten habe, wie er ihm behülflich sein solle, vom Falle wieder aufzustehen rc., und wie die pädagogischeu Heilmittel theils solche sind, wodurch geradezu auf Schwächung und Entfernung der übermächtig gewordenen fehlerhaften Neigung hingearbeitet wird, theils solche, wodurch die zurück gedrängte und geschwächte sinnliche Kraft wieder belebt und gestärkt werden soll. Kurz, aber kräftig, spricht Verfasser hier von der Wichtigkeit des Beispiels, von dem belehrenden und ermahnenden Worte, vom Lohn und

Strafe ꝛc. und zeigt zuletzt, wie ganz anders die Sache sich gestaltet, wenn man von der Ansicht ausgeht, daß der Mensch vermöge der Erbsünde von Natur gänzlich verderbt und zu allem Guten unfähig sei. Verf. drückt sich hierüber wörtlich also aus: „Hiernach wird die ganze Erziehung von Anfang an nothwendig eine heilende. Ja, Erziehen kann dann gar nichts anders heißen, als den kranken Zögling — einen gesunden gibt es nicht — zu heilen und ihm zur (durch Adams Fall verlornen) Gesundheit wieder zu verhelfen. Das Ziel liegt für diese Erziehungsansicht in der Vergangenheit, denn es wird etwas Verlornes (das verlorne Paradies) gesucht. Die Erziehmittel sind sämmtlich Heilmittel, aber die Hoffnung der guten Wirkung darf nicht etwa (wie bei der gewöhnlichen Medicin) in der noch guten kräftigen Natur, überhaupt nicht in der Natur des Patienten — denn an ihm ist kein Fünklein Gutes mehr, — sondern allein in der Natur der Heilmittel gesucht werden. Es ist klar, daß Heilmittel, die im Stande sein sollen, das Todte lebendig zu machen, denjenigen zum sittlich freien Handeln zu befähigen, dessen Freiheit gänzlich verloren gegangen ist, kurz, die in der Natur des Menschen eine völlige Umwandlung hervorbringen sollen, ohne daß zu einer solchen innerlichen Wirkung ein natürlicher Anknüpfungspunkt gegeben wäre, keine natürlichen sein können, so wie auch ihre Wirkung eine übernatürliche (magische) sein müßte. Dies jedoch hebt den wahren Begriff von Erziehung auf und läßt nur noch das Wunder der Wiedergeburt als göttliches Geheimniß, als Gnadenwirkung zurück. Ob den von den Anhängern dieser Lehre von der gänzlichen Unfähigkeit des natürlichen Menschen zu allen Guten empfohlenen Mitteln (Taufe, Gebet ꝛc.) diese übernatürliche Wirkung in Wahrheit zukomme, ist hier nicht zu untersuchen der Ort. Indessen scheint mir hiemit, wie gesagt, jedenfalls der Begriff von Erziehung, der die Freiheit des Willens und die Fähigkeit des Zöglings, etwas aus sich von Natur zu werden und die natürliche Anknüpfung der Erziehmittel an die natürliche Anlage desselben voraussetzt, gänzlich aufgehoben. Diese Ansicht kann mithin in einer Erziehungslehre von Menschen und für Menschen auf Berücksichtigung keinen Anspruch machen, weil es für sie eine Erziehung durch Menschen, streng genommen, nicht gibt. Wäre diese lutherisch-augustinische Ansicht von der Erbsünde richtig, so könnte von einer Erziehung des natürlichen (d. h. aller ungetauften) Menschen gar nicht die Rede sein, die im Stande der Gnade aber befindlichen und fortschreitenden Menschen wären ganz nur als Gottes, nicht als eines Menschen Zöglinge und der Erfolg der Erziehung als göttliches Gnadengeschenk zu betrachten. (Vergl. damit unten Palmer und Rottels über diesen Gegenstand!)

Die Zeit vom 2.—6. Lebensjahre. Spiel= und Erzählzeit.

Nachdem der Verfasser hier zuerst ausführlich vom Spielen der Kinder gesprochen hat, geschieht dasselbe vom Erzählen und Erzählen lassen. In Beziehung des letztern heißt es unter Anderm: „Die trefflichste Spielgymnastik für den Geist des Kindes ist das Erzählen und Erzählenlassen. Die Erzählung hat für das Kind von 3—6 Jahren einen außerordentlichen Reiz. Sie stellt das für allgemein abstrakte Begriffe noch unzugängliche Kind vor einen Guckkasten, und läßt die wichtigsten Wahrheiten als bestimmte und konkrete Gestalten vor seinen Augen vorüberwandeln. Darum werde dem Kinde so viel als möglich erzählt."

„Was soll dem Kinde erzählt werden? Alles, was das Kind lernen soll, alles, was werth ist, geistiges Eigenthum des Kindes zu werden; im Besondern: was bestimmt ist, des Kindes Gemüth mit den Empfindungen der Liebe, Dankbarkeit, Freundschaft, Religiosität ꝛc. anzusäen. Sollen es wirkliche oder erdichtete Geschichten sein, die erzählt werden? Für das Kind braucht dieser Unterschied gar nicht zu existiren; denn was ihm erzählt wird, das ist, wenn es nur innere Wahrheit hat. Fabeln sind also nicht ausgeschlossen; anders verhält es sich mit den Mährchen. Ueber diese sagt Riecke: „Diese Erzeugnisse einer tollgewordenen Phantasie fragen weder nach äußerer, noch nach innerer Wahrheit. Dem Kinde können sie allerdings durch ihre Harlekinsprünge Belustigung gewähren; aber sie werden ihm auch durch das Ungeheuere, Abenteuerliche ihrer Darstellung Geschmack und Phantasie verderben, und durch die Verleugnung aller Logik und alles vernünftigen Zusammenhangs seine Begriffe von den Dingen und Erscheinungen in der Welt verwirren. Dieses absichtliche Verkehren aller natürlichen Wirkungen wird in dem Kinde den Hang phantastischer Wünsche und Hoffnungen nähren und eine nüchterne, verständige Naturansicht erschweren. Daß unser der religiösen Schwärmerei mehr und mehr sich zurückgebendes Zeitalter an der Mährchenwelt Gefallen findet, ist nicht zu wundern, kann aber nichts desto weniger nicht gelobt werden. Daß aber selbst Pädagogen neuerdings dergleichen Zug der Kindheit anpreisen, ist in der That ein betrübendes Zeichen der Zeit. Soll denn diese kränkliche Geistesrichtung schon unsern Kindern angeimpft werden dadurch, daß man sie in eine wesenlose Traumwelt einführt und an eine willkürliche, phantastische, allen Gesetzen der Natur und des vernünftigen Denkens Hohn sprechende Anschauungsweise gewöhnt? Fürs häusliche, bürgerliche, sittliche, praktische Leben soll das Kind gebildet werden. Aber im Mährchen bewegt es sich in Kreisen, wo

alle diese Beziehungen auf den Kopf gestellt werden. Gerne soll zugegeben werden, daß nicht alle diese sogenannten Mährchen den Vorwurf verdienen. Es gibt auch deren, welche eine ganz sittliche Tendenz haben und nur wenig Abenteuerliches an sich tragen. Aber so viel ist gewiß, diese empfehlenswerthen Mährchen unterscheiden sich nur wenig von andern moralischen Erzählungen und Fabeln. Sie sind Geschichten mit einem mährchenhaften Anstrich. Je mehr sie sich aber von der Geschichte unterscheiden, d. h. das eigentliche Mährchenhafte, Phantastische, Ueber- und Widernatürliche zu ihrem Gepräge machen, desto weniger passen sie für das Kindesalter."

Hierauf spricht der Verfasser von Kleinkinderschulen und sagt, daß dieselben in Bewahr- und in Schulanstalten zerfallen. Er theilt über die ersteren eine kurze Geschichte mit, gibt die Umstände an, unter denen sie als Bedürfniß erscheinen und spricht auch über ihre Einrichtung und Beschaffenheit. Ueber die eigentlichen Schulen vor der Elementarschule sagt er: „Solche Schulen sagt man, sind nothwendig, um die Kinder auf die Elementarschule vorzubereiten und dieser die Lösung ihrer Aufgabe zu erleichtern. Allein diese Ansicht hat ihren Grund nur wohl darin, daß man sich von Seiten der Familien der Kinder vom 3. — 6. Jahre, deren Lebhaftigkeit man nicht zu beschäftigen weiß, gern entledigen möchte. Thatsächlich hat sie bis jetzt nur dahin geführt, daß man die gewöhnliche Schule um 2 — 3 Jahre voranschob, also schon mit vierjährigen Kindern das trieb, was früher mit 6 — 7jährigen getrieben worden war, — und dies ist ein Unglück. Unser Schulwesen leidet ohnehin schon an Verfrühung. Die Schulen für dreijährige Kinder sind vollends eine maßlose Verfrühung. Jede Verfrühung rächt sich durch eine Verspätung, d. h. dadurch, daß die wahre naturgemäße Bildung nur um so später oder gar nicht eintritt, die Selbstthätigkeit zurückgedrängt und vielleicht für immer abgestumpft wird. Allerdings bedarf die Elementarschule einer Vorbereitung; dieselbe wird aber schon durch jede das Kind nicht ganz verkehrt behandelnde häusliche Erziehung unter dem Einflusse der gewöhnlichen Umgebung in der von der Natur vorgezeichneten Zeit erreicht."

Ueber die Anfänge der religiösen Erziehung liest man unter Anderm: „Die Frage, ob sich Religion für das frühere kindliche Alter eigne oder nicht vielmehr, wie Rousseau will, einem reiferen, nämlich dem mündigen Alter vorbehalten werden solle, ist hervorgegangen aus der Verwechslung des Religionsglaubens mit dem Religionswissen, und aus der verkehrten Annahme, letzteres müsse dem ersteren vorangehen und jener sei nichts Anderes, als ein Erzeugniß von diesem. Es verhalt sich aber damit um-

gekehrt. Der Glaube an ein Göttliches über uns liegt im Wesen des menschlichen Geistes und ist also angeboren. Es gehört zum Wesen des menschlichen Selbstbewußtseins und erwacht folglich mit demselben. Die Ahnung eines Göttlichen, die mit dem Selbstbewußtsein erwacht (in ihm leben, weben und sind wir!) ist aber noch kein Wissen um Gott, kein Gegenstand verständiger oder vernünftiger Erkenntniß. Aber sie bewirkt in dem Kinde zunächst ein Suchen Gottes. Und hier wird die ganze Weisheit und Sorgfalt des Erziehers erfordert, um ihn in diesem Suchen Gottes behilflich zu sein. Das Kind soll Gott suchen. Also darf er ihm auch nicht aufgedrungen werden; ist aber auch nicht nöthig, weil, wie schon gesagt, der Trieb, Gott zu suchen, in dem Kinde selbst erwacht, also, daß es eine Sehnsucht nach dem Auffinden des Göttlichen empfindet. Sollte ein Kind so unglücklich sein, diesen Trieb länger als andere Kinder nicht zu haben, so ist es besser, es hat noch keinen Gott, als einen fremden aufgezwungenen, der entweder gar kein Gefühl oder nur das der Furcht im Kinde erregt. Denn im ersten Falle bleibt die Hoffnung übrig, daß der schlafende Trieb später erwacht und dann das Kind zu Gott führt; im zweiten Falle wäre zu fürchten, daß durch diesen unvernünftigen Zwang das Erwachen der Sehnsucht nach Gott, ohne welche es ja doch keine wahre Religion gibt, im Voraus für immer zurückgedrängt würde. Ueberhaupt wird durch Aufdringen der Religion mehr und öfter geschadet, als durch Vernachlässigung derselben. Die wahre Religion muß nun einmal eigenstes Herzensprodukt sein, hervorgegangen aus einem wirklichen und tiefgefühlten Bedürfnisse. Alles Andere ist todtes Wissen oder gedankenloses Nachsprechen oder erheuchelter Schein. Was hat nun der Erzieher (Vater, Mutter) zu thun? Er hat die Sehnsucht zu wecken, und wenn sie erwacht ist, zu befriedigen. Das Erstere geschieht einzig durch das Beispiel des Erziehers, das Letztere theils dadurch, daß das Kind in eine solche Lage gebracht wird, wo es das Gesuchte finden kann, theils dadurch, daß seinem Ahnen Sprache geliehen wird."

Ueber Kindergebete heißt es: „Alle Religionslehrer sind darin einig, daß jedes Gebet von Herzen gehen müsse. Wie kann es das, wenn nicht Gott schon im Herzen des Betenden ist? Daraus folgt, daß das Kind nicht eher beten kann, als bis das Gottesbewußtsein in ihm erwacht, bis es sich nach ihm sehnt, weil es ihn über sich fühlt und in sich liebt. Bevor diese Periode eintritt, ist jedes Gebet eine Entweihung des Gebetes und eine Versündigung an dem Kinde. Denn weit entfernt, es zu Gott zu führen, führt es von ihm ab. Ist aber die Bedingung vorhanden, wer wollte denn dem Gebete wehren, das dem Kinde nicht weniger na=

türlich ist, als eine Bitte oder ein Wort des Dankes an den Vater oder die Mutter? Auch hier mag immerhin der Erzieher den Empfindungen des Kindes Worte leihen, wenn sie ihm fehlen. Nur hüte er sich, ihm auch fehlende Empfindungen zu unterschieben und dadurch die Worte zur leeren Form zu machen."

Zur moralischen Pflege wird der Erziehung aufgegeben: 1) die Umgebung des Kindes zu überwachen, um möglichst zu verhüten, daß nicht äußerliche schlimme Einflüsse den egoistischen Trieben ungebührliche Nahrung geben. Das natürliche Feuer soll nicht durch ein künstliches noch vermehrt werden. 2) den egoistischen Trieben gegenüber das sittliche Bewußtsein zu wecken und die Macht der sittlichen Triebe zu vermehren. Denn die Macht des Bösen kann nur durch die Macht des Guten unterdrückt werden, weil das letztere in der Herrschaft des höheren, sittlichen Triebes über den niedern sinnlichen, ersteres in der Umkehrung dieses Verhältnisses besteht. Dies geschieht in der Periode, von welcher wir reden, theils durch Erregung des Mitgefühls, theils durch die Beförderung der kindlichen Liebe zu den Aeltern und zu Gott.

Ueber Lohn und Strafe als Zuchtmittel heißt es: „Sind die genannten Zuchtmittel gänzlich aus der Erziehung zu verbannen? Nein, aber ihr Werth und ihre Grenze ist aus dem Bisherigen ersichtlich. Sie werden da am Platze sein, wo es sich um eine gewisse äußere Thätigkeit handelt, deren Unterlassung und Vollbringung von dem Kinde unbedingt gefordert werden muß. Sollte nämlich in einem solchen Falle der Eigenwille (Eigensinn) des Kindes der bloßen Autorität des (älterlichen) Gebots sich nicht fügen, und das Kind verständiger Belehrung und liebevoller Leitung nicht zugänglich sein, so muß allerdings der Trieb nach sinnlichem Wohlsein in den Dienst der Erziehung genommen, und — so zu sagen — ein Teufel durch einen andern ausgetrieben werden. Nur glaube man nicht, dadurch wahre Sittlichkeit im Kinde positiv begründet zu haben.

Zuletzt ist in diesem Kapitel noch von der ästhetischen Erziehung die Rede. Das Schöne bildet mit dem Wahren und Guten die heilige Dreieinigkeit des menschlichen Bewußtseins, durch dessen Entwickelung der Mensch zum Menschen wird. Das Wesentlichste von dem, was die Erziehung nach Niecke zur Bildung des Schönheitssinnes im Kinde zu thun habe, ist: Sie hat erstlich verhütend zu wirken, daß Auge und Ohr des Kindes nicht durch häßliche, den Schönheitssinn beleidigende und dessen Erwachen im Kinde hindernde Umgebungen verbildet werden. Sie hat dagegen zweitens dafür zu sorgen, daß die Umgebung des Kindes für Auge und Ohr einen

passenden fruchtbaren Stoff zur Entwicklung des Schönheitssinnes darbiete. Sie hat endlich drittens den jedem Alter angemessenen Uebungsstoff herbeizuschaffen und dem Kinde zur selbstthätigen Darstellung des Schönen Gelegenheit und Anleitung zu geben.

Zur Befriedigung der ersten Forderung ist Reinheit und Ordnung die Grundbedingung für Weckung des ästhetischen Sinnes. Der zweiten Forderung wird am meisten dadurch entsprochen, daß das Kind mit der schönen Natur bekannt gemacht, täglich und namentlich in denjenigen Zeiten, wo sie ihre Reize vorzugsweise entfaltet, in dieselbe geführt und mit dem Reichthum ihrer Schönheiten in lebensvollen Verkehr gesetzt werde.

Was endlich den 3. Punkt betrifft, so ist es namentlich die Sprache, welche schon in dieser Zeit zur Weckung des Schönheitssinnes benützt werden sollte. Dies geschieht durch gute, ächt kindliche Poesien, Fabeln 2c., welche sowohl die Einbildungskraft erregen und das Gedächtniß mit Bildern bereichern, als auch durch ihren Rythmus und Reim und, wenn sie gesungen werden, durch ihre Melodie das Ohr ergötzen und an Wohlklang gewöhnen.

Zweites Kapitel.

Das Knabenalter. Es findet hier eine Charakteristik des Knabenalters, eine Angabe der Verschiedenheit des Knabens und des Mädchens und eine Beschreibung der Wichtigkeit und Schwierigkeit dieses Alters für die Erziehung statt. In letzterer Beziehung heißt es: „Fehlt es in diesem Alter an der Erziehung, so geht die gute Aussaat der Kindheit nicht selten wieder gänzlich verloren, und das Jünglingsalter wird eine Zeit der gefährlichsten Verirrungen, indem die geistige Reife hinter der körperlichen zurückbleibt. Dieses Alter ist also zugleich die Ernte der Kindheit und die Aussaat für das Jünglingsalter.

Beides macht diese Erziehungsperiode zugleich zu einer der schwierigsten.“

In diesem Kapitel wird nun auch von der Schule und ihrem Verhältnisse zu Staat, Kirche und Familie gesprochen. Hier heißt es unter Anderm im Anfange: „Die Schule soll die Erziehungsrechte des Staates und der Kirche wahren und vertreten, die Rechte der Familie aber keineswegs schmälern, vielmehr den Aeltern durch Unterstützung und Beispiel zum Bewußtsein bringen und die Vollbringung der den Rechten entsprechenden Pflichten ermöglichen. Denn von nun an vertritt der Lehrer einen nicht unbedeutenden Theil des Tages die Stellen der Aeltern. Dieser Theil, die Schulzeit, der schon an Stundenzahl nicht unbedeutend ist, er=

scheint aber noch bedeutender, wenn man bedenkt, daß die Einwirkung des Lehrers während dieser Zeit absichtlicher, zusammenhängender, ununterbrochener ist, als meist die älterliche. Eine tüchtige Lehrerpersönlichkeit wird in täglich 5 Stunden mit Hilfe aller äußeren zu Gebot stehenden Mittel leicht einen entscheidenderen Einfluß auf die geistige Entwicklung des Kindes gewinnen, als die meisten Aeltern in der übrigen, wenn schon doppelten Tageszeit. Hieraus ergibt sich die außerordentliche Wichtigkeit der Schule als Bildungsmittel der Volksjugend. Aber nicht weniger die Nothwendigkeit, daß Schule, Haus und Leben im Einklange mit einander stehen und wirken. Denn die Schule vermag natürlich allein nicht Alles, vielmehr streut sie ihren Samen in den Wind, wobei es oft vom Zufall abhängt, wie viel desselben auf das gute Land und nicht auf den Weg fällt, wenn sie gegen Haus und Leben anzukämpfen hat."

Schulzwang. Der Staat hat das Recht, darüber zu wachen und den Bürger zu zwingen, daß er seinen Kindern die nöthige Erziehung und Bildung gebe, denn die Zukunft dieser ist seine Zukunft. Daraus entspringt Recht und Pflicht. Er ist ihr natürlicher Vormünder, der eintritt, wenn die Eltern ihre Pflicht nicht erfüllen können oder wollen. Bis ans Ende der Erziehung zu warten, ob die Eltern ihre Eltern- und Bürgerpflicht an dem Kinde erfüllen werden, wäre thöricht, weil der daraus für das Kind und das Gemeinwesen entspringende Schade unersetzlich wäre. Der Staat muß jeden Augenblick versichert sein, daß dieser so wichtigen Pflicht von Seiten seiner Angehörigen Genüge gethan werde.

Nur die Volksschule muß eine allgemeine Staatsanstalt sein. Denn was in Betreff der Schulbildung der Staat von jedem seiner Mitglieder fordert, das, sich zu erwerben, muß er auch jedem möglich machen. Und gerade denjenigen, bei welchen es gewöhnlich bei diesem geringsten Maaße verbleibt — das aber ist der größere Theil der Staatsangehörigen — wäre es in der Regel ohne öffentliche Schulanstalten nicht einmal möglich, sich dieses Maß anzueignen. Dieser Umstand macht auch erst die öffentliche Volksschule, auch wo jeder andere genügende stellvertretende Bildungsweg gestattet ist, für die große Mehrheit zu einer Zwangsanstalt. Die Volksschule erscheint somit als Zwangsanstalt in dreifacher Hinsicht: für den einzelnen Familienvater — denn er hat nicht nur an den Kosten mitzutragen, sondern er ist auch, um seinen Kindern das unentbehrliche Maß geistiger Bildung zu verschaffen, genöthigt, sich derselben zu bedienen; für die Gemeinden — denn ihnen liegt zunächst ob, dafür Sorge zu tragen, daß sich kein Mitglied

in ihrer Mitte befinde, dem die gehörige Bildung abgeht; und für den Staat — denn ihn treibt seine Existenz zu Errichtung und Erhaltung von Volksschulen, im Nothfall auf Kosten sämmtlicher Steuerpflichtiger.

In der Volksschule unterscheidet Riecke zwei Hauptstufen, von denen die erste für die Jugend vom 6.—12. und die zweite vom 12.—18. Jahre bestimmt ist. Rücksichtlich dieser 2. Stufe heißt es: „Der Bau wird von nun an spezieller und individueller. Die Aufgabe ist also: 1) in materialer Hinsicht den geistigen Gesichtskreis des Knaben zu erweitern, ihn auch über seine nächste Umgebung hinauszuführen, namentlich seine schon erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in die rechte Beziehung zu dem Leben und den socialen Verhältnissen zu bringen und in dieser Richtung zu vermehren. Es gehört dazu: tiefere Begründung des biblischen Religionsunterrichtes und der grammatischen Muttersprache, Anwendung der Zahlen= und Raumverhältnisse auf alle Fälle des gemeinen Lebens, Uebung im Geschäft= und Briefstyl, Anwendung des Zeichnens auf Gewerbe, endlich Alles, was man gewöhnlich unter dem Namen Realien begreift; hiezu auch die dem Bürger nöthige Belehrung über vaterländische Gesetzgebung und Verfassung. 2) In formaler Hinsicht vor Allem, die Denkkraft tüchtig zu üben, damit dem Jüngling in der Gewöhnung an ein klares, folgerichtiges Urtheilen und Schließen ein mächtiges Schutzmittel gegen die Täuschungen des Aberglaubens und des Unglaubens gegeben und der einzig haltbare Grund zu seiner geistigen Mündigkeit gelegt werde.

Die wöchentliche Schulzeit kann zwar in diesem Cursus gegen den ersten eine bedeutende Ermäßigung erfahren; aber man glaube nicht, daß durch eine Sonntagsschule in wöchentlich einer oder zwei Stunden, dem Zwecke genügt werde. Es müssen dazu vom 14. bis 18. Jahre täglich wenigstens 2 Stunden bestimmt werden. In den ersten 2 Jahren (vom 12.—14. Jahre) soll die wöchentliche Schulzeit für die Knaben aus 24, später aus 12 Stunden bestehen. Die übrige Zeit soll der leiblichen Uebung und der Berufsbildung gewidmet sein.

Ueber die Realschule heißt es z. B.: „Mit welchem Rechte kann die Realschule Anspruch machen, als wesentliches Glied im Schulorganismus betrachtet zu werden?

Ihre Berechtigung liegt in dem Verhältniß der gelehrten Bildung zur Geschichte und alten Literatur. Der Weg zu dieser Bildung über Athen und Rom, unerläßlich demjenigen, der aus der Quelle selbst schöpfen will und muß, ist nicht Jedermanns Sache. Gleichwohl können in unsern Tagen auch diejenigen, welche

aus den geschichtlichen Ueberlieferungen zu schöpfen und dieselben fortzupflanzen nicht berufen sind, wenn sie auch nur den zeitigen Anforderungen an eine umfassendere, weiterstrebende Gewerbsthätigkeit entsprechen wollen, der wissenschaftlichen Bildung nicht ganz entbehren. Sollte es für diese keinen andern Weg, als über Griechenland und Latium geben?

Es gibt auch eine neuere Bildung, die obschon gesättigt und getränkt von der Vorzeit, doch auf eigenen Füßen steht. Ihre Quellen fließen noch, ihre Geschichte ist noch nicht geschlossen. Daher führen nicht todte, sondern lebende Sprachen zu ihren Quellen. Eigenthümlich ist ihr, daß sie namentlich die reale Erkenntnißseite in weit höherem Grade und mit weit tieferer, selbständiger Begründung gebildet hat. Ihre Grundlage bilden also die Sprachen der gebildetsten Völker der Neuzeit und die Naturwissenschaft, besonders in ihrer Beziehung und Anwendung auf Technologie und Industrie."

Die Bürgerschulen mag man fassen, wie man will, sie fallen entweder mit dem 2. Kursus der Volksschule oder mit der Realschule zusammen.

Eine prinzipmäßige Unterscheidung zwischen Stadt= und Landschule wird vom Verfasser nicht gut geheißen.

Die innere Organisation der Schule begreift die Unterweisung und die Schulzucht in sich. der Gegenstand (Objekt) der Unterweisung ist der Lehrstoff, die Art der Unterweisung die Lehrweise (im weitesten Sinne Methode). Die Lehrweise zerfällt in Unterricht und Uebung. Es gibt keinen reinen Uebungs= und keinen reinen Unterrichtsgegenstand. Der Zweck des Unterrichts ist zweifach, nämlich material: Einführung in einen bestimmten Erkenntnißkreis; formal: Kraftbildung. Bei der Wahl des Unterrichtsstoffes hat der materiale Zweck die erste Stimme; denn es fragt sich vor Allem: welche Kenntnisse sind dem Schüler unentbehrlich?

Schullehrerbildung und Schulordnung sind Hauptbedingungen zur Lösung der Schulaufgabe. Hier heißt es z. B.: „Die Bildung des Volksschullehrers duldet keine Einseitigkeit; denn er ist nicht bloß Fachlehrer, sondern der einzige Lehrer seiner Schüler in jedem ihnen nöthigen Wissensfache. Ja er ist überhaupt nicht bloß Lehrer, sondern Erzieher. Als Erzieher muß er ein allseitig gebildeter Mann sein." Auch die Lehrerbildung kann der Staat unmöglich dem Zufalle oder dem Gutdünken des Einzelnen überlassen. In der Anmerkung sagt der Verfasser: „Die Bildungsstätten für die Lehrer müssen zur formalen und materialen, zur theoretischen und praktischen Lehrerbildung den soliden Grund legen."

„Einen Theil der dem Lehrer nöthigen Bildung, z. B. die Realien (wie in Würtemberg vorgeschlagen wurde) ganz von den Seminarien ausschließen und dem Zufall des Selbststudiums überlassen wollen, wäre entweder ein Akt der Verzweiflung oder ein Zeugniß geistiger Armuth, das die Schulbehörde nicht sowohl dem Lehrer, als sich selbst ausstellen würde."

„Von der den Lehrern durch die Schulordnung (das allgemeine Schulgesetz) angewiesenen Stellung hängt deren Wirksamkeit in so hohem Grade ab, daß unzweckmäßige Bestimmungen im Stande sind, dem eifrigsten Lehrer die Hände zu binden und das segensreichste Wirken zu lähmen. Es wird zum Wohle der Schule im Allgemeinen der Grundsatz eingehalten werden müssen, dem Lehrer nach innen möglichste Freiheit zu lassen, nach außen möglichste Achtung zu verschaffen. Erziehung und Unterricht ist in gewissem Sinne eine freie Kunst, die nur im Freien gedeiht, unter pedantischem Zwange verkümmert. Dies schließt aber natürlich nicht aus, daß die Schule unter die liberale Aufsicht sachverständiger Oberen gestellt werde. Nur sollten sich diese Oberen stets mehr als die Mitarbeiter, Berather und Stützen des Lehrers, als wie Gebieter und kleinliche Kritiker betrachten und betragen. Nirgends ist nöthiger, daß die oberen und die unteren Behörden auf freundschaftlichem, collegialem Fuße mit einander verhandeln, als in der Organisation des Schulwesens. Die Erfahrung lehrt aber, daß dieses von der Bureaukratie — ein Begriff, der überhaupt im Departement des Schulwesens sich am übelsten ausnimmt — schwer begriffen wird, auch wirklich mit den büreaukratischen Formen schwerlich zu vereinigen sein dürfte."

Was über Lehrmethode und Beschaffenheit des Unterrichts, ferner über Stellung des Lehrers zur Gemeinde, über Schulwahlen, Verhältniß der Schule zur Kirche (Schulaufsicht ꝛc.) mitgetheilt wird, zeugt ebenfalls von großer Sachkenntniß, geistigem Scharfblicke und gerechtem, liberalem, lehrerfreundlichem Sinne. Eigenthümlich sind seine Ansichten über den Oberschulrath, Distriktsschulrath und Ortsschulrath, und weichen z. B. von den Palmer'schen ziemlich ab, obgleich auch Riecke durchaus keine Trennung der Schule von der Kirche verlangt. Dieselbe Richtung bekundet sich in dem, was der Verfasser über den Unterrichtsstoff in den Volks- und Realschulen, und dann über Gelehrtenschulen und Universitäten mittheilt. Als Beleg hiefür nur z. B. Folgendes: „Eine bedeutende Verirrung ist es, wenn man, wie Curtmann, die Forderung, jedem Stande seine eigene Elementarschule zu geben, damit zu begründen sucht, daß man ja auch im Theater und allenthalben je nach der Zahlung Logen-, Parterre- und Gallerie-Theaterplätze anweise.

Denn das Theater und andere Dinge, die bezahlt werden, sind nicht Jedem nothwendig. Hat er kein Geld dazu, so ist es auch kein Unglück, wenn er es nie zu sehen bekommt. Auch bekommt der Zuschauer auf der Gallerie das Gleiche zu sehen, wie der in der Loge; man macht dem Letzteren nichts Besonderes, sondern nur das Sehen etwas bequemer. Hier aber handelt es sich von einer Verschiedenheit in der Behandlung des Elementarunterrichts, welche die Bildung der Reicheren sächlich und formal bevorzugen würde. Und doch ist die gleiche Elementarbildung jedem Kinde, dem des Bettlers, wie des Ministers, gleich unentbehrlich, und das Interesse der Gesammtbildung erfordert, daß sie für alle Mitglieder des Staates auf gleicher Grundlage ruhe, damit die Kluft zwischen den Ständen nicht größer werde, als nöthig ist. Das Interesse der Bildung fordert nicht Scheidung, wie Curtmann glaubt, sondern Zusammenhalten, so lange sich weder die Bildungsstoffe, noch die Talente naturgemäß scheiden. Dies ist aber wenigstens vor Ablauf der ersten 2, 3 Schuljahre nicht der Fall."

Unterrichtsstoff. Er ist durch die wesentliche Bestimmung jeder Schulgattung (Volksschule, Realschule, Gelehrtenschule) gegeben. Der allgemeine Lehrplan darf nichts dazu und nichts daran thun. Jede einzelne Schule muß trachten, den ihrer Gattung zukommenden Stoff ohne Ausnahme in sich aufzunehmen. Thut sie das nicht, so entfernt sie sich von ihrer Bestimmung und ist keine reine vollständige Schule ihrer Art.

Die Eintheilung der Unterrichtsgegenstände in nothwendige und wünschenswerthe (Jacobi: deutsche Schulmethodik) ist unstatthaft. Denn in der Volksschule soll nichts gelehrt werden, als was nothwendig ist. Nothwendig ist aber alles, was unmittelbar aus dem Wesen der Volksschule folgt, ohne was diese ihre Aufgabe nicht vollständig lösen kann. Zu den nothwendigen Gegenständen außer Religion bloß Muttersprache, Arithmetik und Lesen, Schreiben und Singen zu rechnen, hält er für tadelnswerth.

Auf ähnliche Weise wie Graser lehrt Verfasser, daß die Kenntniß des Menschen, seines Wohnplatzes und der ganzen ihn umgebenden Natur nicht minder wesentlich in dem Kreis der Volksschule liege, als die genannten Gegenstände; Verfasser glaubt, daß sie noch vor den genannten Fertigkeiten des Schreibens und Lesens eine Stelle darin finden müssen, denn diese sind nur Hilfskenntnisse zur leichteren und sicheren Aneignung des den Volksschulen Wissensnöthigen; aber Gott, Natur und Mensch sind diese wissensnöthigen Dinge selbst. Vergl. damit 1. Th. d. W.: Art. Graser p. 236 und ff.)

Der der Volksschule wesentlich gebührende Lehrstoff ist folgendermaßen zu ordnen: I. zum Behufe der Leibesübung: Turnen. II. Zum Behufe der geistigen Bildung: A. Haupt- oder Realkenntnisse. a) Naturkunde (physische und mathematische Geographie, Naturgeschte, Naturlehre). b) Menschenkunde (Kenntniß der menschlichen Natur nach Leib und Seele, des Vaterlandes in politischer Beziehung und nach seiner geschichtlichen Entwickelung, wie auch das Nöthigste aus der Weltgeschichte). B. Vermittelnde oder Hilfskenntnisse und Fertigkeiten. a) Hinsichtlich der Form: Raumlehre, Zeichnen. b) Hinsichtlich der Zahl: Zahlenlehre. c) Hinsichtlich der Sprache: Sprechen, Schreiben (wozu natürlich Aufsätze), Lesen. d) Als Mittel auf das Gefühl fürs Schöne, Gute und Göttliche unmittelbar einzuwirken: Singen.

Die Realschule wie die Gelehrtenschule hat diesen Stoff auch; aber die erstere fügt demselben die zwei gebildetsten neueren Sprachen (französisch und englisch), die letztere die 2 gebildetsten Sprachen des Alterthums (lateinisch und griechisch) hinzu.

Hiernach scheint der Unterschied der Volksschule von der Real- und Gelehrtenschule in Betreff des Lehrstoffes ziemlich unbedeutend; und er ist es auch, wenn man nur auf die allgemeinen Rubriken sieht. Ein ganz anderes Ergebniß aber stellt sich heraus, wenn man auf das Unterrichtsziel sieht, d. h. wenn man fragt: Wie viel von jedem dieser Fächer soll in der Volksschule, in der Realschule, in der Gelehrtenschule gelehrt werden?

Hierauf werden die Grundsätze der Methode angegeben. Methode heißt Wegbahnung. Die Grundsätze der schulmäßigen Methode können nur aus dem Unterrichtszwecke und aus der Natur des kindlichen Geistes geschöpft werden, zugleich müssen sie aber die natürliche Beschaffenheit des Unterrichtsstoffes bei ihrer Anwendung auf diesen berücksichtigen.

Die Anordnung des Unterrichtsstoffes heißt der Lehrgang. Das Gesetz für die Entwicklung des Geistes lautet: Von der Anschauung zum Begriffe, von der Sinnlichkeit zur Verständigkeit, von der Verständigkeit zur Vernünftigkeit; vom Einzelnen zum Besonderen, vom Besonderen zum Allgemeinen. Das Fundament aller Geistesbildung ist also die Anschauung.

Grundsätze, welche sich daraus für eine naturgemäße elementarische Methode ergeben, sind: Gehe überall von der Anschauung aus und schreite zum Begriffe fort. Führe den Schüler zuerst zur Erkenntniß des Einzelnen, Concreten und lasse ihn erst aus diesem und durch dieses das Abstracte, Allgemeine finden. Die elementa-

rische Methode ist also zunächst analytisch (regressiv, induktiv). Der Analyse muß aber die Synthese folgen.

Der 2. methodische Grundsatz heißt: Von der Sache zum Zeichen, vom Begriffe zum Wort — nicht umgekehrt. —

Der 3. Grundsatz: Die Fortschreitung im Lehrobjekte muß lückenlos geschehen.

Es folgt nun die Anwendung der Methode auf die einzelnen Schulfächer. Dieselben werden in Sach-, Idee- und Formunterricht eingetheilt. Zum ersten werden gerechnet: Welt- und Menschenkunde, zum zweiten Religion mit ihren Zweigen und zum dritten Formen- und Größenlehre und Zeichnen rc.

Dem Anschauungsunterricht setzt der Herr Verfasser, wie andere Pädagogen, den Zweck, auf den eigentlichen Unterricht vorzubereiten. Damit ist ihm eine doppelte Aufgabe gestellt: die formelle: das Kind im richtigen Gebrauche derjenigen Erkenntnißkräfte, welche der Schulunterricht alsbald in Anspruch nimmt, zu üben; die materiale: dem Kinde zu einem hinreichenden Vorrathe deutlicher Anschauungen und Begriffe, sowie der dadurch bedingten Fertigkeiten zu verhelfen.

Lese- und Schreibunterricht. Der Leseunterricht soll mit Zerlegung der dem Kinde bekannten Wörter und Sylben, der Sylben in die einfachsten Laute beginnen. Jacotots analytisches Verfahren ist, nach des Verfassers Ansicht, unnatürlich, erschwerend und wenig bildend. (Vergl. damit, was im III. Bde. dieses Werkes über fraglichen Gegenstand vorkommen wird.) Es wird hierauf auch das Nöthige über das logische und euphonische Lesen angegeben.

Muttersprache. Der Verfasser geht beim Sprachunterrichte in der Volksschule von dem Grundsatze aus, daß der Schüler nicht an einzelnen abgerissenen, unzusammenhängenden Sätzen, sondern an einer Reihe auf einander sich beziehenden zu einem Sprachaufsatze verbundenen und geordneten Gedanken zum denkrichtigen Sprechen und sprachrichtigen Denken angeleitet werde. Das Sprachlesebuch muß aus einer für die Entwicklung der Sprachbegriffe und Sprachformen zureichenden Zahl den besten deutschen Schriften entnommenen kürzerer und längerer — doch nie sehr langer — Aufsätze bestehen, deren jeder für sich ein vollkommen abgerundetes Ganzes bildet. Natur, Mensch, Gott ist das weite Feld für den Stoff; Erzählung, Beschreibung, Schilderung (in Prosa und Poesie) Abhandlung in Briefen, Zwiegesprächen rc. die Form. Nicht alles für den Schüler Wissenswürdige darf darin zusammengedrängt werden. Nur einzelne Bilder, Repräsentanten der verschiedenen Styl-

arten 2c. soll es enthalten. Es soll nach einem dreifachen Cursus verfaßt sein.

In der Weltkunde will der Verfasser ebenfalls vom Nahen zum Fernen gegangen wissen. Jenes soll natürlich ausführlicher behandelt werden, als dieses.

Der Unterricht in der Geschichte zerfällt in 2 Kurse: den biographischen und den ethnographischen.

Religionsunterricht. Der 1. Kurs des Religionsunterrichts hat den Offenbarungsunterricht vorzubereiten, das sittliche Gefühl durch einzelne aus dem Leben gegriffene Fälle (in Geschichtsform) zu wecken und damit diejenigen Erscheinungen in der Natur, in welchen sich die Macht, Weisheit und Güte des Schöpfers abspiegelt, zusammenzuhalten.

Hierauf beginnt der erste, eigentliche Religionskurs mit Einführung in die biblische Geschichte. Derselbe zerfällt in 2 Kurse. Der erste macht die Schüler mit den hervorragendsten Persönlichkeiten des Alten und Neuen Testaments bekannt; der 2. faßt die biblische Geschichte im Ganzen als Geschichte des Reiches Gottes auf. Neben beiden läuft das Einprägen biblischer Sprüche her. Endlich wird der Schritt von der biblischen Geschichte, als dem Grund und Boden des Glaubensgebäudes, in dieses selbst gemacht. Die Bibel muß dabei die stets geöffnete Quelle sein, aus welcher christliche Erkenntniß geschöpft wird, eben so wie die Vernunft der immer laufende Brunnen, der sein Wasser mit dem Quellwasser vereinigt, um dieses stärker zu machen und selbst klarer zu werden. U. s. w.

Gegen das Ende ist noch von Lehrvortrag und Lehrton, von der Schulzucht und von den Schulgesetzen, vom Klassen- und Fachlehrersystem und von Schulstrafen die Rede. So viele gute und zweckmäßige Mittheilungen über alle diese Gegenstände vom Verfasser gemacht werden, so kann hier doch nichts davon ausgehoben werden, weil es der beschränkte Umfang der Schrift verwehrt.

Im dritten und letzten Kapitel wird die Erziehung des Jünglingsalters besprochen und der Einfluß der Familie, der Kirche und des Staates auf den Jüngling beschrieben, sowie zuletzt auch noch die Rede von der Hochschule, von der Volksbewaffnung, der Presse und dem Vereinswesen die Rede ist.

Waitz, Dr.

(Th.),

außerordentlicher Professor der Philosophie an der Universität zu Marburg.

Allgemeine Pädagogik.

Ein höchst instruktives Werk, in welchem die Erziehungs= und Unterrichtslehre auf eine äußerst interessante, eigenthümliche Weise dargestellt wird. Wenn auch viele der Wahrheiten, die es enthält, schon von Andern gesagt worden sind; so ist doch die Verbindung, in welcher sie hier erscheinen, und der Standpunkt, von welchem hier die gesammte Erziehungslehre dargestellt wird, ein eigenthümlicher zu nennen. Aus der Ethik wird der Zweck der Erziehung abgeleitet, wie aus derselben die Aufgabe des Lebens erkannt wird. Der Zweck des Lebens ist die Verwirklichung der Idee des Sittlich=Guten; die Erziehung hat den Menschen zur Verwirklichung dieses Zweckes zu befähigen. Die Ethik lehrt, daß der Mensch zur Einheit mit sich selbst, mit Andern und der ganzen menschlichen Gesellschaft bestimmt sei. Diese Einheit fordert, daß der Mensch seine Begierden beherrsche, mit Wohlwollen gegen Andere erfüllt sei und alle höheren menschlichen Interessen thätig fördere. Der Zweck der Erziehung ist also: den Menschen für diese Ziele zu befähigen. Er ist demnach kein einfacher, sondern ein zusammengesetzter, ein gegliederter; er enthält mehrere Ziele, von denen aber keines ohne das andere erreicht werden kann, sowie der Mensch nicht zur Einheit mit sich selbst gelangt, wenn er nicht in demselben Verhältnisse zu den ihn umgebenden Menschen und der übrigen Gesellschaft steht. Es kann Niemand Herr seiner Begierden sein, wenn er nicht von Wohlwollen gegen Andere erfüllt ist; und Niemand kann Wohlwollen gegen Andere haben und die höheren menschlichen Interessen befördern, wenn er nicht Herr seiner Begierden ist.

Um den Menschen zur Herrschaft über sich und seine Begierden heranzubilden, ist nicht bloß physische Diätetik und Gymnastik nöthig, weil ohne gesunden und kräftigen Körper die sittliche Bildung nicht wohl gedeihen kann, sondern als Hauptmittel für jenen Zweck sind besonders Zucht und Regierung in der Erziehung zu bezeichnen, welche deßhalb auch im vorliegenden Werke ausführlich besprochen sind. Als Mittel zur Erzeugung und Bildung des menschlichen Wohlwollens und eines zur Förderung der höheren menschlichen Interessen geeigneten Sinnes wird das Leben in der Familie und in der Schule, der Unterricht in der Geschichte, in der Sprache, in Kunst und vorzüglich in der Religion betrachtet. Als Mit=

tel intellektueller Bildung, welche auf die sittliche und Gemüthsbildung einen so großen Einfluß hat, wird der Unterricht in den übrigen Gegenständen: in Sprachen, Naturwissenschaften, und in der Mathematik dargestellt. Eine eigentliche Sonderung des Gegenstands in Erziehungs= und Unterrichtslehre findet in diesem Werke nicht statt, weil die Gemüthsbildung, d. i. die sittliche und die Gefühlsbildung nicht ohne intellektuelle Bildung und eine wahre intellektuelle Bildung nicht ohne jene geschehen kann.

Nicht der Begriff der Humanität, oder der Divinität, oder des Christenthums, oder der Civilisation, oder der harmonischen Ausbildung ist es also, von welchem der Verfasser in der Erziehungslehre ausgeht, sondern der ethische, die Idee des Sittlichguten.

Eigenthümlich ist die Ordnung, in welcher in diesem Werke die Erziehungsmittel dargestellt werden. Es wird zuerst gesprochen von der Bildung der Anschauung und vom Spiele; hernach von der Gemüthsbildung, und zwar von der negativen und positiven; in ersterer Beziehung von der Zucht und Regierung, von Strafen und vom Gewissen; in zweiter vom Leben in der Familie, in der Schule, vom Geschichtsunterrichte, von der Sprache, von der Geschmacksbildung, von der Religion. Im 3. Abschnitte ist die Rede von der Bildung der Intelligenz: vom Unterricht über Thatsachen, von Unterrichtsmethoden, von den allgemeinen Erfordernissen des Unterrichts, von der logischen Ordnung; ferner von der Aufmerksamkeit und dem Behalten des Schülers; vom materialen und formalen Unterrichte und endlich von den fremden Sprachen, vom mathematischen Unterrichte und vom Unterrichte in den Naturwissenschaften.

Trefflich spricht der Verfasser von der Nothwendigkeit, auf dem pädagogischen Felde Theorie und Praxis mit einander zu verbinden. So wie er zeigt, daß die Theorie ohne Praxis einseitig wird, so weist er auch nach, daß umgekehrt die Praxis der Theorie nicht entbehren kann. Was in dieser Beziehung gesagt wird, ist besonders in der gegenwärtigen Zeit sehr zu beherzigen, da ein gründliches, theoretisches Studium von den Schulmännern größtentheils sehr vernachlässigt wird. Waitz will den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis durch sein Werk lösen, indem er darin die Menge von speziellen und pädagogischen Bestrebungen unter allgemeine Gesichtspunkte zusammenfassen, tiefer psychologisch begründen und zu einem systematischen Ganzen verarbeiten will.

Die Ethik ist nach ihm die Grundwissenschaft der Pädagogik, die Psychologie die wesentlichste Hülfswissenschaft.

In der Vorrede ist hauptsächlich von dem Nachtheile die Rede, den der Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis mit sich führt. Hier heißt es ganz treffend: „Weist der Praktiker oft die Theorie von der Hand als eine todte Abstraction der dem Leben entfremdeten Gelehrsamkeit, wünscht er eine mehr „flüssige Erziehungslehre", weil er selbst feste Begriffe nicht in den Fluß der Anwendung zu bringen versteht rc., so stellt sich solchem Hochmuthe der Praxis leicht ein Hochmuth der Theorie gegenüber, deren Streben nach Einheit und Verständniß des Ganzen von Kurzsichtigkeit verkannt und undankbar zurückgewiesen, sich dann so gern in seine Idealität zurückzieht, um sich als das allein berechtigte zu betrachten, im Gegensatze zu den oft verworrenen und unverständigen Halbheiten der Praxis."

„Urtheilt der Praktiker nicht selten unrichtig über Methoden, deren Lob so leicht übertrieben wird, wo eigene Erfindung oder Sicherheit und Gewandtheit der Anwendung eine natürliche Vorliebe begründen, so bleibt dagegen der Theoretiker nicht immer frei von der fehlerhaften Neigung zu rücksichtslosem Verfahren gegen die Praxis und ihre Verhältnisse und täuscht sich leicht in der Beurtheilung von Schuleinrichtungen, bei welcher das Mittelmaß der Lehrer — wie der Schülerkräfte und die Eigenthümlichkeit der sämmtlichen äußeren Verhältnisse sorgfältig im Auge gehalten sein will. Gar Manches wird in der angewandten Pädagogik sich anders gestalten müssen, als in der allgemeinen geschehen darf! u. s. w."

Die Beilegung jenes Streites zwischen Theorie und Praxis wird nur dann gelingen, wenn die Menge von speciellen pädagogischen Bestrebungen und Resultaten, an denen unsere Zeit so reich ist, unter allgemeinen Gesichtspunkten zusammengefaßt, tiefer psychologisch begründet und zu einem systematischen Ganzen verarbeitet wird, welches über das Einzelne zu orientiren und es dadurch fruchtbar zu machen vermag für das Leben. Zu diesem Zwecke ist vorliegendes Werk bestimmt.

In demselben wird unter

§. 1.

von der Eintheilung der Philosophie und aller Wissenschaft in theoretische und praktische gehandelt und darauf das Verhältniß der Pädagogik zur Ethik bestimmt. Diese ist es, welche erst die Pädagogik aus sich erzeugt, und es können daher nur aus ihr als der begründenden Wissenschaft die Aufgaben der Erziehung abgeleitet werden. Sobald wir aber die Aufgaben kennen, welche die Erziehung sich zu setzen hat, gilt die nächste Frage den Mitteln zu ihrer Lösung. Diese Frage ist noch nicht genügend beantwortet, wenn untersucht ist, welche Mittel überhaupt zum Zwecke führen; sondern ganz haupt=

sächlich handelt es sich darum, zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Combinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir sie wirken lassen müssen, um den Zweck zu erreichen. Darüber kann uns nur die Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese ist deßhalb die wesentlichste Hülfswissenschaft der Pädagogik, sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke gibt.

Die Pädagogik kann den Charakter einer strengen und namentlich einer philosophischen Wissenschaft nur in so weit haben, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesen mit Hülfe psychologischer Deductionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, welche für diesen Zweck am kräftigsten und sichersten zu wirken versprechen — dieß ist die Aufgabe der allgemeinen Pädagogik. Die besonderen Lebensverhältnisse sowohl des Zöglings als des Erziehers, deren physische und psychische Eigenthümlichkeiten, die Zahl der Zöglinge und Erzieher (Privat= und Schulerziehung) die besonderen Ziele, die neben dem allgemeinen Erziehungszweck zu verfolgen oft durch das Leben geboten ist, die Mittel und Wege, welche in den gewöhnlichen und außergewöhnlichen Fällen für sie zu benützen sind, bilden den Gegenstand der angewandten Pädagogik, welche empirischer Natur ist.

Selbst die allgemeine Pädagogik ist nur in so weit eine philosophische Wissenschaft, als sie den Zweck der Erziehung feststellt, eine wenigstens theilweise empirische dagegen in Rücksicht dessen, was sie über die Mittel und Methoden beibringt, durch welche jene realisirt werden soll. Gleichwohl verfährt sie selbst in Beziehung auf diese letzteren nicht rein empirisch: sie lernt zwar diese wie den historischen Boden der Erziehung mit seinen Bedingungen nur aus Erfahrung kennen, aber die Mittel und Methoden fallen sowohl einzeln genommen als in den Verhältnissen ihres Zusammenwirkens unter allgemeine psychologische und ethische Gesichtspunkte, aus welcher sich erst entscheiden läßt, ob, wo, wie weit und auf welche Art sie zur Anwendung kommen sollen. Deshalb hat die allgemeine Pädagogik als Wissenschaft nothwendig einen gemischten Charakter, sie ist weder rein speculativ noch rein empirisch. Es liegt darin eine der Hauptschwierigkeiten für ihre Bearbeitung, ein Hinderniß insbesondere für die scharfe Trennung derselben von der angewandten Pädagogik.

Die Grenzbestimmung zwischen allgemeiner und angewandter Pädagogik ist folgende: jene hat nächst dem Zwecke der Erziehung

nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen; diese hat unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher die Benutzung der Bildungsmittel ins Einzelne zu verfolgen, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke.

Das Resultat der Untersuchung der Frage, ob die Pädagogik eine Wissenschaft? ist also folgendes: Die allgemeine Pädagogik, obwohl nur auf eine bestimmte Zeit und Nationalität bezogen, besitzt einen streng wissenschaftlichen Charakter; die angewandte dagegen läßt nur in weiterem Sinne eine wissenschaftliche Behandlung zu, weil sie fast durchgängig von dem Drucke des äußeren Lebens erst erwarten muß, was und wie viel von den Grundsätzen der allgemeinen Theorie unter gegebenen Umständen überhaupt sich anwenden lasse und auf welche Weise es zur Anwendung kommen könne: sie hat nur in dem Sinne Anspruch auf den Namen einer Wissenschaft, in welchem z. B. auch die Geschichte und die Politik einen solchen haben.

§. 2.

Die Pädagogik als Kunst. Es ist hier zuerst von der Unmöglichkeit einer absolut vollständigen Erziehungswissenschaft die Rede. Als solche müßte sie jeden Gemüthszustand des Zöglings mit seinen Ursachen und Folgen zu berechnen und die Beschaffenheit jeder möglichen Einwirkung von Seiten des Erziehers vollkommen zu bestimmen vermögen. Das ist nicht möglich, weil sich jeder Zögling fortwährend ändert, weil der Erzieher nicht alle Eindrücke von äußeren Gegenständen zu überwachen vermag, weil sich der größte Theil der äußeren Lebensverhältnisse des Erziehers und des Zöglings ändert ꝛc.

Aber wenn sich die Lehren der theoretischen Pädagogik auch bis auf die speciellsten Fälle der Anwendung erstrecketen, so würde die Erziehung doch nur dem gelingen, der mit dieser Einsicht zugleich das Talent verbände, jede vorkommende Erscheinung als besondern Fall der betreffenden Regel zu erkennen und unter sie zu subsummiren, um nach ihr zu handeln.

Es folgt eine Prüfung der Einwürfe, welche von pädagogischen Praktikern gegen die Theorie der Erziehung erhoben werden. Man sagt: wie jede andere Kraft ein angebornes eigenthümliches Talent erfordert, so auch die Erziehungskunst. Dieses Talent muß zwar geschult werden, dies geschieht aber nicht durch theoretische Regeln, sondern nur durch die Praxis, durch Erfahrungen und eigene

Versuche. Hierauf ist folgendes zu erwiedern: die Analogie der Erziehungskunst mit den bildenden Künsten darf nicht zu weit getrieben werden, denn Letztere haben nur ein todtes Material vor sich, das der Künstler frei verarbeiten kann und darf; der Erzieher bekommt dagegen ein zwar bildungsfähiges, aber bereits vielseitig bestimmtes Wesen zur Bearbeitung und er darf aus demselben nicht machen, was ihm seine Phantasie eingibt, sondern er soll das von der Natur angelegte Individuum mit Schonung seiner natürlichen Eigenthümlichkeiten zu sittlicher Bestimmtheit herausarbeiten. Diese Bestimmtheit des Erziehungszweckes und die Gebundenheit des Erziehers durch sie in seiner Thätigkeit bedingen nebst der natürlich bestimmten Individualität des Zöglings das Unterscheidende des pädagogischen Handelns vom künstlerischen Schaffen, sie machen das Werk des Erziehers vorzugsweise zu einem Werke der Reflexion. Er kann also in Folge davon die Theorie der Erziehung nie ganz von sich weisen, wenn er nicht gewissenloser Trägheit sich schuldig machen will. Daß reine Theoretiker leicht einseitig werden, kommt daher, weil die beste Theorie nicht alle concreten Fälle kennen lehren kann, die das Leben umfaßt. Die Pädagogik ist allerdings eine Kunst; aber ihre Ausübung setzt nur erworbene Talente, keine specifisch angebornen voraus. Die pädagogische Kunst ist in Rücksicht der psychologischen Bedingungen, auf denen sie ruht, der Kunst des Arztes analog. Die Aehnlichkeit besteht darin, daß das Vorstellen beider in scharf gefaßten Anschauungen sich bewegen muß, die sogleich auf bestimmte Begriffe bezogen werden, durch welche die Regel für die Behandlung des vorliegenden Falles an die Hand gegeben wird. Alle lebhaften Eindrücke bewirken Veränderungen im Aeußern des Menschen; diese müssen scharf aufgefaßt, zu einem Gesammtbilde combinirt und auf die Beschaffenheit des innern Vorgangs gedeutet werden, der im Zöglinge stattfindet. Der künftige Erzieher hat sich hierin ganz besonders zu üben. Eben so wichtig ist für ihn die Beobachtung des Verlaufs der eigenen Gemüthszustände. Dadurch erlangt er die Fertigkeit, die einzelnen Züge und Erscheinungen zu einem Charakterbilde der Person zu combiniren.

Der erste Faktor des Erziehungstalentes ist also die Fähigkeit, aus dem Aeußeren des Zöglings sein Inneres leicht und sicher zu erkennen. Der zweite besteht darin, die jedesmalige innere Disposition des Zöglings für den Erziehungszweck selbst oder für die ihn untergeordneten Zwecke geschickt zu benutzen. Hiezu ist weder der bloße Theoretiker, noch der bloße Praktiker geschickt. Jener wird seine Anschauungen auf die im Leben vorkommenden Beispiele nicht anzuwenden vermögen und in der Praxis oft verwirrt werden, und dieser wird für ungewöhnliche Fälle keine Gesichtspunkte haben.

Theorie und Praxis müssen olso mit einander verbunden werden. Die Kunst, Erfahrungen zu machen, setzt auf jedem Felde eine gewisse theoretische Bildung voraus. Daß die Erfahrung auf dem pädagogischen Gebiete nicht genüge, ersieht man auch daraus, weil jede erfahrne Thatsache in ihren Ursachen und den dabei entwickelnden Nebenumständen erkannt werden müsse, wenn sie für unsere Thätigkeit benutzbar sein soll; allein woher soll diese Umsicht kommen, wenn keine theoretische Klarheit und Gründlichkeit vorhanden ist? Eine andere Schwierigkeit, die zu überwinden wäre, wenn man seiner pädagogischen Erfahrungen sicher sein wollte, ist diese, daß die Folgen vieler, ja bei weitem der meisten Einwirkungen auf den Zögling gar nicht unmittelbar zu Tage kommen. Wie viele Regungen von Begierden und Neigungen bleiben dem Zögling und dem Erzieher verborgen, und erst wenn der Zögling zur Selbstständigkeit gelangt ist, wird sie für ihn eine Klippe, an der er zu Grunde gehen kann. Erst dann macht der Erzieher an ihm seine Erfahrung: „Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.“ Am Ende heißt es: „Erfahrungen sind wichtig und unerläßlich, aber erst die an sie anzuknüpfenden psychologischen Deduktionen machen eine wissenschafliche Verarbeitung derselben und ein sicheres Urtheil über ihren praktischen Werth möglich.“

I. Theil.

§. 3. Ueber Begriff und Zweck der Erziehung.

Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Ein Plan für eine Reise von Thätigkeiten ist nur da möglich, wo sich auf feste Gesetze des Geschehens rechnen läßt. Die erste Voraussetzung, welche die Theorie der Erziehung zu machen nöthig hat, ist die Annahme, daß die menschliche Seele ein Wesen ist, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen Gesetzmäßigkeit folgt. Es wird nun hingewiesen, daß für die Pädagogik der Gegensatz von Geist und Natur, von Freiheit und Nothwendigkeit hinwegfällt, daß es ungereimt wäre, einen Plan zu machen zu einem Geschäfte, dessen letzter Zweck es wäre, die innere Unabhängigkeit von aller fremden Einwirkung überhaupt und damit auch von jeder vorhergegangenen hervorzubringen. Auch der Einwurf wird beleuchtet, den man von Seiten der Praxis macht, daß sich nämlich für die Erziehung in ihrer Ausführung nur sehr wenige feste Regeln aufstellen lassen und daß selbst diese vielen Ausnahmen unterworfen sind; daß namentlich

die Freiheit des Zöglings es unmöglich macht, auf die Erfolge der erziehenden Thätigkeiten mit Sicherheit zu rechnen. Statt die Möglichkeit zu bezweifeln, wie in der äußern Natur, auch in psychologisch pädagogischer Beziehung die Erfolge mit Gewißheit vorhersagen zu können, sobald wir in der Erkenntniß ihrer Ursachen weit genug fortgeschritten wären, soll man das Mißlingen der Erziehungspläne in den unvollkommenen Beobachtungen der Erzieher an den Kindern, in der Befangenheit ihres psychologischen Blickes, in der Ungeschicklichkeit rc. suchen.

Was noch mit dem Begriffe der Erziehung vorausgesetzt wird, ist, daß wir jene psychologische Gesetzmäßigkeit, welcher der Entwickelungsgang des innern Menschen folgt, kennen und für den Erziehungszweck richtig zu benutzen verstehen müssen. Den ersten Theil hat die Psychologie zu erfüllen, den andern genügend zu belehren, ist die Aufgabe der Pädagogik selbst.

§. 4.

In diesem Paragraph ist von den Schranken der Erziehung die Rede.

Wenn man sich den Erzieher hinreichend theoretisch und praktisch vorbereitet und mit absoluter Macht über den Zögling und allen äußern Potenzen ausgestattet denkt, so daß er im Stande wäre, alle Einwirkungen auf den Zögling zu überwachen: so würde doch viel fehlen, daß der Zögling gerade das werde, was der Erzieher beabsichtigt, weil der Zögling nie vollkommen durchsichtig für den Erzieher wird, selbst wenn dieser im Besitze aller menschlichen Macht, Einsicht und Kunst sich befände. Die Ursachen dieses Uebelstandes vertheilen sich in 2 Gruppen, deren eine wir kurz als das Angeborne bezeichnen können, das vom Zöglinge hinzugebracht und vom Erzieher nie vollständig durchschaut wird, während die andere aus den theils unbekannten, theils uncontrolirbaren Mitarbeitern am Erziehungswerke besteht.

Da die Psychologie der Seele angeborne Anlagen und ursprüngliche Talente nicht zuschreiben kann, so wird sie dadurch angewiesen, aus der physischen Organisation die auffallenden Verschiedenheiten im Geistes= und Gemüthsleben zu erklären. Um den Einfluß der physischen Organisation auf das Seelenleben zu zeigen, betrachtet der Verfasser den Blinden, und zeigt, wie dessen Charaktereigenschaften, z. B. seine Folgsamkeit, Lenksamkeit, Ordnungsliebe rc., die natürlichen Folgen seiner unvollkommenen Organisation sind. Was die Entwickelung der Begriffe und des intellektuellen Lebens betrifft, so bedarf es ohnehin keines Beweises, daß sie sich bei Blinden und Taubstummen anders gestaltet, als bei Vollsinnigen.

Hierauf wird hingewiesen, welche Verschiedenheit in der innern Entwickelung die verschiedene Beschaffenheit der einzelnen Sinne bewirke. Es heißt da: „Von der organischen Beschaffenheit der einzelnen Sinne, von ihrer Schärfe in Rücksicht ihrer distinkten Aufnahme der einzelnen Reize, von ihrer größeren oder geringeren Empfänglichkeit für einzelne Arten derselben und dem Grade ihrer Ausdauer im Gebrauche hängt es ursprünglich ab, was für Vorstellungen das Kind von den Gegenständen der Außenwelt erhält, ob sie mehr oder weniger mannigfaltig sind, leichter oder schwerer von einander unterschieden und deshalb reiner oder verworrener aufgefaßt werden, ob sie längere oder kürzere Zeit uns beschäftigen und dadurch genauer oder ungenauer im Gedächtniß bleiben. Es ist unmöglich zu verkennen, wie äußerst folgenreich diese Umstände für die ganze Entwicklung dieses innern Lebens werden müssen, zumal, da sie auch in der Folgezeit fortwährend die Art der Auffassung der von außen kommenden Reize und großentheils auch die Nachwirkungen bestimmen, die, von ihnen ausgehend, die Aufnahme bedingen, welche allen künftigen Affektionen in unserem Innern zu Theil wird. Es scheint deßhalb nicht zu gewagt, wenn nicht die Künstlertalente überhaupt, doch wenigstens die Grundbedingungen derselben in einer besonders günstigen Organisation unserer Hauptsinne zu suchen, in welcher für Einzelne die Möglichkeit gegeben ist, schon im Kindesalter z. B. einen achtels Ton zu unterscheiden, wie von Mozart erzählt wird ꝛc.

Wie wichtig auch die Art der Bewegung ist, besonders für die technischen Talente, für viele geistige Thätigkeiten und Charaktereigenschaften, wird ebenfalls in trefflicher Weise auseinandergesetzt. Dasselbe geschieht in Beziehung auf krankhafte physische Dispositionen. Sie üben auf die Funktion des leiblichen Lebens einen fortdauernden Druck aus, der nicht ohne rückwirkenden Einfluß auf die Ausbildung des Geistes und Gemüthes bleibt ꝛc.

Unsere Nervenstimmungen haben auf unsern Vorstellungsverlauf, auf unsere Urtheile und Entschlüsse großen Einfluß. Von unsern Nervenzuständen hängen sogar unsere sittlichen und religiösen Gefühle zum Theil ab und sie geben ihnen wenigstens ihre Färbung. „Ein wenig reizbares Nervensystem z. B. wird nicht schwärmerischer Sentimentalität verfallen, aber es wird auch für zartere Gefühle überhaupt weniger zugänglich sein; ein solches, dessen Stimmung sich oft plötzlich und sprungweise ändert, wird leicht allgemeine Unklarheit des Gefühls, Veränderlichkeit in den Entschlüssen und starke innere Widersprüche in Lebensansicht und Charakter herbeiführen.“ Der Einfluß des Temperaments auf Lebensansicht und Charakterbildung ist so entscheidend, daß derselbe für die sittliche Entwicke=

lung gar nicht oder nur sehr schwer zu paralysiren ist. Eine treffliche Charakteristik des Sanguinischen und Melancholischen, des Cholerikers und des Phlegmatischen ist vom Verfasser beigegeben, zu deren Mittheilung hier aber der Raum fehlt.

Für die Entwickelung des Familien= und Nationalcharakters wird außer dem lebendigen Beispiele der Aeltern und übrigen Personen als Hauptfactor die Summe von angebornen organischen Dispositionen betrachtet, die sich von den Aeltern auf die Kinder übertragen. Da die Natur des Zöglings nach ihrer organischen Seite dem Erzieher undurchsichtig bleibt, besonders in den ersten Lebensjahren, so kann er den organischen Eigenthümlichkeiten auch nicht so früh entgegenwirken, daß sich nicht aus den daraus erwachsenden Gewohnheiten eine Macht ihm gegenüber stellt, die seinen Plan zu vereiteln droht.

Die 2. Hauptgruppe von Ursachen, welche die Macht der Erziehung beschränkt, sind die uncontrollirbaren Mitarbeiter des Erziehers. Zu diesen gehört er selbst zu einem Theile seiner Wirksamkeit, ferner die äußere Umgebung des Kindes und endlich die zum Theil unbekannten Gesetze, nach denen jede äußere Einwirkung im Innern des Kindes verarbeitet wird.

Wenn der Erzieher durch die geschärfteste Aufmerksamkeit auf sich selbst auch alle Triebfedern seines Handelns erkennete; wenn er alle feineren Fäden seiner Denkweise zu entwirren vermöchte: so würde er doch nicht im Stande sein, eine so ausgebreitete Herrschaft über sich selbst zu erlangen, als dem Erzieher wünschenswerth sein muß. Deswegen ist es ihm auch unmöglich, die Folgen der Einwirkungen, die er auf den Zögling ausübt, mit Sicherheit zu übersehen. Eine zweite Ursache liegt in seinem Unvermögen, den Verkehr des Kindes mit der Außenwelt vollkommen zu überwachen. Kann er das Kind abschließen oder unempfindlich machen gegen seine Umgebung und ihm aus dieser nur diejenigen Eindrücke in der Folge und mit der Stärke zukommen lassen, wie sie zu seinen Berechnungen passen? Gewiß nicht! Und wenn er es könnte, würde er selbst nur den Versuch dazu machen dürfen? Das Kind soll sich ja in der Außenwelt zurecht finden, es soll sich in ihr bewegen lernen, und mehr als das, es soll sie in sich aufnehmen, aus ihrer unerschöpflichen Quelle die Vielseitigkeit seiner Bildung saugen &c.

„Das Ueberwachen und Berechnen von Seiten des Erziehers muß also hier eine Grenze finden; diese Grenze ist zugleich eine Schranke für seine Macht und eine Gefahr für die Erziehung; denn schon in der scheinbar bedeutungslosesten sinnlichen Wahrnehmung kann unter Umständen eine Erziehungsgewalt liegen, sie kann Begierden erregen, Neigungen verstärken, Gefühle ins Leben rufen, verdrängen

oder abschwächen, durch ihre Combination mit andern Urtheile und Schlüsse veranlassen. Sie wirkt, theils durch diese Nebenumstände, theils auch schon für sich allein, als Gedächtnißvorstellung fort auf die künftige Entwickelung des Gedankenlaufes und der Gemüthszustände. Dies Alles kann dem Erzieher nicht gleichgültig sein; aber das Meiste beibt ihm unbemerkbar und schon deshalb unbenutzbar für seine Zwecke.“ U. s. w.

Endlich ist auch unsere Kenntniß von den psychologischen Gesetzen zu allgemein, als daß wir des Erfolges sicher sein könnten, den wir mit einer bestimmten Einwirkung auf den Zögling beabsichtigen. Vermögen wir doch selbst den Gedankenlauf und die Gemüthszustände des oberflächlichsten Alltagsmenschen nicht vor uns zu bewahren.

Es rührt dies daher, daß die Verwickelung zu ungeheuer ist, in welcher jedes einzelne Agens in unserm Innern auftritt, und daß nur aus einer einigermaßen vollständigen Analyse dieser Verwickelung der Effekt sich bestimmen lassen würde, den ein solches nach einem kürzeren oder längeren Zeitraum hervorbringt. Jede neue Vorstellung kann je nach den Nebenumständen, unter welchen wir sie aufnehmen, sehr verschiedene Vorstellungsreihen zum Ablauf bringen, wesentlich verschiedene Urtheile oder Schlüsse hervorrufen, verschiedene Gefühle und Interessen ins Spiel setzen.

Wir können uns also über die Mangelhaftigkeit unserer psychologischen Erkenntniß nicht wundern, die uns verhindert, die Wirksamkeit einzelner Agentien des psychischen Lebens mit einiger Genauigkeit zu verfolgen; denn diese Wirksamkeit ist bedingt durch eine unübersehbare Menge von Factoren, aus denen sich unsere ganze bisherige Bildung zusammengesetzt hat, und sie wird selbst wieder Bedingung für die Art der Aufnahme und Verarbeitung alles Verwandten, das sich künftig uns darbietet. „Weil in der Kindheit die organischen Einflüsse das unbedingte Uebergewicht über die geistige Seite besitzen und es lange Zeit gar nicht möglich ist, eine geistige Kraft zu wecken, durch die sich gegen jene Einflüsse ankämpfen läßt; so bietet auch keine Periode der Erziehung größere Schwierigkeit dar, als diese ꝛc.“

§. 5.

In diesem Paragraphen wird der Zweck und der Begriff der Erziehung seinem Inhalte nach bestimmt. Der Mensch wird zur Erreichung seiner Bestimmung zwar nicht unmittelbar erzogen — denn nur der fertig Erzogene und äußerlich vollkommen selbständig Gewordene kann durch seine Selbstthätigkeit, nicht durch fremde Ein-

wirkung zum Abschluß seiner individuellen Lebensgestalt gelangen —, wohl aber vermag ihn fremde Einwirkung in der Zeit seiner Unselbständigkeit dazu mehr oder weniger fähig oder unfähig zu machen. Der Zweck des Menschenlebens gibt also den höchsten Gesichtspunkt für die Pädagogik ab. Der Zweck der Erziehung wird dahin zusammengefaßt, daß ihre ganze Wirksamkeit daraufgehe, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern. Es folgt nun eine Entwickelung der Grundbegriffe der Ethik, wobei 3 Hauptklassen von sittlichen Aufgaben bezeichnet werden, welche vom Menschen zu lösen sind. Die Verfassung, in die wir uns zu setzen haben, ist die Einheit mit uns selbst, zu deren Herstellung die Selbstbeherrschung, welche die Ethik als die Idee der innern Freiheit oder des höchsten Gutes kennen lehrt, gegeben ist. Es gehören hieher vorzüglich die Pflichten der Gesundheitssorge, des besonnenen und standhaften Handelns und der theoretischen Durchbildung. Diese Aufgabe der inneren Freiheit läßt sich aber nur dann erreichen, wenn der Mensch in Gesellschaft lebt. Es entsteht also für ihn die 2. Hauptaufgabe, allen innern Zwiespalt der Personenverhältnisse, in die er eintritt, von seiner Seite durch Gesinnung und Handlung aufzuheben, so weit dies in seiner Macht liegt, weil aus einem solchen unmittelbar neue Entzweiung seines Innern mit sich selbst entstände.

Durch das Wohlwollen soll die Einheit des Individuums mit sich selbst, über dieses hinaus auf Alle sich erweitern, so daß nicht allein Gesinnung und Wille Aller identisch, sondern auch in die Gesinnung und den Willen jedes Einzelnen aufgenommen seien. Die Consequenz des Wohlwollens selbst ist: alle Interessen der Uebrigen so weit als möglich zu seinen eigenen zu machen. Für alle wesentlichen Interessen der Menschheit zu arbeiten, erkennt es als seine Bestimmung. Was zu dieser Arbeit treibt und durch sie realisirt werden soll, ist die Idee der Civilisation, das Mittel ist die Berufsthätigkeit. Die Klassen der wesentlichen menschlichen Interessen sind die sinnlichen, deren Befriedigung nur den Werth eines unentbehrlichen Mittels hat, die intellektuellen, die ethisch politischen, die ästhetischen und religiösen. Für diese arbeiten die einzelnen Stände. Jeder muß deßhalb eine dieser Berufsarten ergreifen.

Nach dieser Entwickelung wird der Zweck der Erziehung näher so bestimmt, daß diese den werdenden Menschen zu innerer Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingebung an die intellektuellen, ethisch politischen, ästhetischen und religiösen Interessen heranbilden soll.

Zum Schluße wird noch gezeigt, daß die Pädagogik dadurch in kein neues Stadium getreten sei, indem man den Zweck der Erziehung nicht mehr wie früher in allgemein menschliche, sondern in nationale Bildung setzt. Denn eine Erziehung, die auf bestimmte sittliche Zwecke hinarbeitet, erhält nothwendig schon von selbst einen nationalen Charakter. Die Erziehung soll ihres nationalen Zweckes willen das allgemeine Wohlwollen nicht auf Stamm- und Sprachverwandte beschränken. Nationalitäten werden auch nicht durch Erziehung gemacht, sondern müssen in der Geschichte von selbst erwachsen. Ist die Einheit des Lebens, sind die großen geschichtlichen Thaten erst vorhanden, aus denen ein reges Nationalgefühl hervorgeht, so pflanzt sich dieses von selbst fort durch die Familien und durch die Schulen, die es dann nur zu pflanzen und zu unterstützen haben; es bedarf alsdann hiezu keiner specifischen Mittel.

§. 6.

In Paragraph 6 ist von der Einheit und Gliederung des Erziehungszweckes die Rede. Die Einheit des Erziehungszweckes ist vor Allem noch nicht durch die Einheit der Formel bewiesen, die sich für ihn aufstellen lassen mag. Der Verfasser zeigt bei dieser Gelegenheit zugleich, wie ungenügend ihm die bisherigen Formeln über den Erziehungszweck erscheinen. 1) In dem: „Erziehe zur Selbsterziehung" bleibt der Zweck der letztern so unbestimmt, wie der der Erziehung durch Andere. 2) in der von der harmonischen Ausbildung aller menschlichen Kräfte wird eine Mehrheit von Zwecken anerkannt, aber die Art ihres Zusammenhangs und ihrer gegenseitigen Verhältnisse unbestimmt gelassen. 3) Die Begriffe von Humanität und Christenthum sind ihm zu vieldeutig, als daß sie zum Mittelpunkte der Erziehungslehre gemacht werden können. Der erstere wird jetzt von Vielen in eine wesentliche Beziehung zu politischen und religiösen Parteiansichten gesetzt, während ihn Andere in unmittelbare Verbindung mit den altklassischen Studien bringen, die von ihnen als die Träger der höheren Bildung betrachtet werden. Das Wesen des Christenthums wird von Einigen in ein sittlich reines Leben gesetzt, das durch den Glauben an eine göttliche Ordnung der Dinge in Natur und Geschichte getragen wird; Andere finden es in dem unbedingten Festhalten an einem kirchlichen Lehrbegriff, der durch übermenschliche Autorität begründet und deßhalb über jeden Zweifel erhoben die Grenzen des Denkes und die Normen des Handelns für alle Zeiten bestimmt.

Eine Mannigfaltigkeit von Zwecken läßt sich in der Erziehung nicht leugnen; und unter der Einheit des Erziehungszweckes wird nur dieß zu verstehen sein, daß alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten

in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden, der sie alle beherrschen soll, und daß ferner kein Erziehungsmittel isolirt als ein solches gelte, sondern seinen Werth nur durch die bestimmte Beziehung habe, in die es zu allen übrigen und zum obersten Zweck der Erziehung tritt, daß endlich in der Erziehung nicht von Haupt= und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zweck die Rede sei, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedere, welche so in einander greifen, daß sie die nothwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden. Es wird nun gezeigt, wie die verschiedenen Ziele der Erziehung in dem vom Verfasser aufgestellten Zweck derselben: Heranbildung zur inneren Freiheit, zum allgemeinen Wohlwollen und zur Hingebung an die wesentlichen Interessen des Menschen in begrifflich nothwendigem Zusammenhange unter einander stehen, so daß vom ethischen Standpunkte aus der Erziehungszweck als Einheit erscheint; dann wie auch in der Ausbildung der Hauptfactoren des geistigen Lebens: der Anschauung, des Gemüthes und der Intelligenz die innigste Wechselwirkung stattfindet, um auch in psychologischer Hinsicht durch diese Ausbildung einer bestimmten Gestaltung des inneren Lebens versichert zu sein.

Ueber letztere heißt es z. B. „Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Uebung und Bildung der Sinne, nur auf dieser Basis vermögen sich Gemüth und Intelligenz allmählig zu erheben. Wie aber die Art und Weise unserer sinnlichen Wahrnehmung auf die Beschaffenheit und Richtung unserer Gefühle und auf die Bildung unserer Begriffe von entscheidendem Einfluß ist, so üben dann später auch die von uns gebildeten Begriffe, sowie die Gefühle und Interessen, die sich in uns befestigt haben, wiederum einen rückwirkenden Einfluß aus auf den Gebrauch unserer Sinne und auf den Fortgang oder die Vernachlässigung ihrer Bildung. Man sieht dies am deutlichsten an denjenigen, die mit ihrem ganzen Interesse in ihrem Berufsgeschäfte aufgehen, sie sehen, hören, und merken nur, was mit diesem in Beziehung steht, für alles Uebrige ist ihre Empfänglichkeit stumpf.

Durch fortgesetzte Entwicklung der Intelligenz wird den Gefühlen und Interessen allmählich ein anderer Inhalt und eine andere Richtung gegeben. Die Gefühle werden durch Belehrung geläutert und gelenkt. Am Unterrichte in der Geschichte und in der Religion tritt der innige Zusammenhang der Bildung des Gemüths und der Intelligenz am stärksten hervor. Die Rohheit des Gemüthes hängt durch viele Fäden mit mangelhafter intellektueller Bildung zusammen. Dem blöden Auge des geistig Ungebildeten entgehen die zarteren sittlichen Verhältnisse fast ganz. Bei aller Gutmüthigkeit des

Herzens hindert ihn doch seine kurzsichtige Beschränktheit an dem Verständniß des tieferen Schmerzes und der höheren Freude, mögen diese vom Schicksale oder durch Handlungen der Menschen, von der Natur oder der Kunst bereitet werden. Hierauf beruhen hauptsächlich die natürlichen Standesunterschiede der Menschen, daß sich mit einem gleichen Grade der Intelligenz, wenn auch nicht ohne Ausnahme, ein durchschnittlich gleicher Grad von Gemüthsbildung verbindet. „Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter.“ (Herbart Allg. Päd. p. 337.)

An alle intellektuelle Thätigkeit knüpfen sich nothwendig gewisse Gefühle, diese erzeugen nach und nach entschiedenere Neigungen und Abneigungen, welche allmählich zu festen Interessen anwachsen, die häufig die Richtung bestimmen, welche wir in unserer Bildung einschlagen. Je weiter nun die Vertiefung in einen bestimmten Gedankenkreis fortschreitet, desto mehr absorbirt das eine Hauptinteresse, welches auf jenem ruht, das ganze Gemüthsleben. U. s. w.

Der Zusammenhang zwischen Gemüthsbildung und intellektueller Bildung ist also unauflösbar, wie der von beiden mit der Bildung der sinnlichen Anschauung. Der Erzieher kann diese Wechselwirkung der drei Hauptfactoren des geistigen Lebens nicht aufheben, er kann sie nur mehr oder minder geschickt benutzen. Sein Geschäft besteht nicht aus 3 Theilen, es geht nicht nach 3 verschiedenen Seiten hin auseinander, sondern muß ihm als ein Ganzes vor Augen stehen. Gegen das Ende dieses Abschnittes heißt es: „Da wir nun bereits eine bestimmte Gliederung des Zweckes nach den Begriffen der innern Freiheit, des Wohlwollens und der Hingebung an das intellektuelle, ethisch-politische, ästhetische und religiöse Interesse gefunden haben, so liegt der Gedanke nahe, daß man die Untersuchung über die Erziehungsmittel nach diesen ethischen Aufgaben selbst zu gliedern versuche und demnach successiv die Frage stelle, durch welche Mittel für die innere Freiheit, durch welche für die Bildung des Wohlwollens &c. zu wirken, wie diese Mittel zu behandeln seien und wie man sie zusammenwirken lassen solle.“ Das kann aber deßwegen nicht geschehen, weil das, was ein Mittel wirkt, hier wie überall nur aus der Erfahrung erkennbar ist, nicht aber aus dem Zwecke, auf den es gerichtet ist, sich deduciren läßt. Da die Psychologie uns über die Wirksamkeit und Wirkungsweise dessen belehrt, was in das innere Leben des Menschen eingreift; so müssen wir uns an diese wenden, um die rechten Gesichtspunkte und die zweckmäßige Gliederung für die Untersuchung über die einzelnen Erziehungsmittel zu erhalten. Dasselbe ergibt sich, wenn wir die Hauptgruppen, in welche sich die psychologischen Erscheinungen nach ihrer innern Verwandtschaft zusammenordnen — sinnliche Wahrnehmun-

gen, Gemüthsleben (Gefühle, Begierden und Willensthätigkeiten), intellektuelle Funktionen — mit den ethischen Hauptbegriffen vergleichen, von denen die Erziehung ihren Zweck vorgezeichnet erhält. Es zeigt sich nämlich alsdann, daß alle höhere Entwicklung des innern Lebens überhaupt eine entsprechende Bildungsstufe der sinnlichen Anschauung bereits erreicht voraussetzt; daß die Heranbildung zur inneren Freiheit nächst der Sorge für die leibliche Gesundheit eben so wesentlich bedingt ist durch Zucht und Regierung, die in das Gemüthsleben eingreifen, als durch die Entwicklung der Intelligenz; daß ferner die Ausbreitung und Tiefe des Wohlwollens zwar vorzugsweise von der Gemüthsbildung abhängig ist, ohne daß jedoch der Grad von Intelligenz, den das Individuum besitzt, oder selbst nur die Cultur seines sinnlichen Vorstellungskreises sich dagegen gleichgültig verhielte; daß endlich das Hineinleben in alle wesentlichen Interessen, welches zunächst Sache des Gemüthes allein zu sein scheint, gleichwohl so sehr unter dem Einflusse der intellektuellen Bildung steht, daß diese sogar für mehrere Interessen, namentlich für das intellektuelle und fast durchgängig auch für das ästhetische geradezu maßgebend wird.

Es wird also im II. Theile, welcher die Erziehungsmittel abhandelt, zuerst von der Bildung der Anschauung und vom Spiele, dann von der Gemüthsbildung, hernach von der Zucht und Regierung, von der Strafe, vom Gewissen, vom Haus, von der Schule, von der Geschichte, von der Muttersprache, von der Geschmacksbildung, von der Religion, vom Unterricht über Thatsachen, von der Bildung der Einsicht durch den Unterricht, von der Aufmerksamkeit, vom Behalten, von fremden Sprachen und von der Mathematik gehandelt.

Erster Abschnitt.

Von der Bildung der Anschauung und vom Spiele ist im 1. Abschnitte die Rede, und zwar wird zuerst von der Nothwendigkeit und Wichtigkeit der Bildung der Sinne, dann von der Bildung des Gefühlssinnes überhaupt und endlich von der Methode des Anschauungsunterrichtes gesprochen.

Es müssen besondere Anschauungsübungen stattfinden; denn dadurch erlangt der Mensch einen größeren Reichthum von Vorstellungen; er wird sich durch Vergleichung und Unterscheidung der Merkmale deutlicher bewußt; sein Urtheil über sinnliche Dinge wird sicherer; er wird dadurch zu den Operationen, die er später an abstrakten Gegenständen vorzunehmen hat, vorbereitet; die Bestimmtheit des Denkens wird dadurch geweckt und ein gewandterer Gebrauch der Sprache herbeigeführt. Der Handwerker kann den praktischen

Blick und Schönheitssinn, den er als brauchbarer und geschmackvoller Arbeit nöthig hat, nur durch vielseitige Bildung der Sinne sich aneignen. Für den Künstler tritt diese Nothwendigkeit noch stärker hervor. Unter den Wissenschaften sind es hauptsächlich die auf die Erforschug der äußeren Natur gerichteten, welche einer lebendigen und zuverlässigen Phantasie für körperliche Gegenstände und deßhalb einer gebildeten Anschauung bedürfen. Aber auch die übrigen Wissenschaften können gebildeter Sinne nicht entbehren. Alles zusammenhängende Denken erfordert, daß wir Reihen von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen durchlaufen, Haupt= und Nebengedanken eine feste, bestimmte Gliederung zu ertheilen und in das Manigfaltige eine bestimmte Ordnung zu bringen vermögen, welches Alles nur nach der Analogie mit sinnlichen Anschauungen und um so besser geschehen wird, je weiter der Sinn für sie entwickelt ist.

Das Auge hat unter allen Sinnen ein entschiedenes Uebergewicht der Ausbildung in Anspruch zu nehmen, denn ihm ist von der Natur gleichsam schon die Controlle über die übrigen angewiesen; auch hat es eine höhere Bedeutung für das geistige Leben, weil ihm eine größere Manigfaltigkeit von Formelementen und Gruppirungen derselben dargeboten wird, eine größere Zahl von Eindrücken aufzunehmen vermag, als die übrigen Sinne. Das Gehör ist für die Entwicklung des Gemüthes und der Intelligenz deßhalb von hoher Bedeutung, weil die Sprache des Mittel aller höheren Bildung und die Musik ein vorzügliches ästhetisches Bildungsmittel ist. Nur in dieser Beziehung ist eine besondere Rücksicht auf seine Entwicklung zu nehmen. In Ansehung der übrigen Sinne gilt die Regel, daß man sie vor Verwöhnung, Ueberreizung und Betäubung durch zu zusammengesetzte Reize hüte.

Unter

§. 8.

wird zuerst das Ziel festgesetzt, welches durch die Cultur des Gesichtssinnes erreicht werden soll. Ihre Haupterfordernisse sind Deutlichkeit und richtige Abstufung, Reichthum und freie Beweglichkeit. Die Methode, welche in der Bildung der Anschauung anzuwenden ist, kann nur durch die Eigenthümlichkeit der kindlichen Anschauung klar werden. Dieselbe wird kurz bezeichnet. Dann heißt es: Ungewöhnliche Größe des Gegenstandes erschwert dem Kinde die Auffassung eben so wie ungewöhnliche Kleinheit desselben. Daraus erklärt sich, daß das Kind an vielen Schauspielen der Natur nicht das Interesse findet, welches der Erwachsene dabei hat. Hier spricht Waitz treffend: „Die Aussicht in eine herrliche Landschaft, ein Sonnenuntergang, das Erwachen des Frühlings bringen einen weit ge=

ringeren Eindruck, oder einen Eindruck von ganz anderer Art auf das Kind hervor, als der Erwachsene erwartet. Man sieht es plötzlich dem Maikäfer, dem Schmetterlinge nachlaufen. Ein größeres Ganze wird von ihm fast nur aufgefaßt und bewundert werden, wenn es wie der Regenbogen ein glänzendes Farbenspiel zeigt, oder wie ein Wasserfall oder ein Gewitter den Eindruck überwältigender Kraft macht. Zu jener scheinbaren Unempfänglichkeit des Kindes wirkt außer der sinnlichen Unfaßlichkeit größerer Ganzen vor Allem noch der Umstand mit, daß der Erwachsene in die Natur seine Gefühle legt, daß sein Gemüth, mit ihr vielfach verwachsen, ihm auch wieder aus ihr entgegenkommt. Er legt ihren Erscheinungen seine Deutung unter und läßt sie seine Sprache reden. Ganz anders das Kind, das weder eine vorgebildete Gemüthswelt besitzt, die es in das Angeschaute hineinlegen, noch eine vielseitige Phantasie, durch die es dasselbe ergänzen könnte. Ein eigentlicher Anschauungsunterricht kann erst stattfinden, wenn das Kind die Sprache geläufig gebraucht. Vorher haben wir nur dafür zu sorgen, daß seine Sinne nicht durch viele Reize betäubt werden, daß ihm die nöthige Ruhe bleibe, sich in die einzelnen Gegenstände zu vertiefen, und daß sich ihm keine geschmacklosen Gestalten einprägen. Die Unterstützung kann außerdem nur noch darin bestehen, daß man ihm die Gegenstände von verschiedenen Seiten darstellt. Ist das Kind im Gebrauche der Sprache geübter, so wird ihm beim Anschauungsunterrichte theils vorgesprochen, theils muß es selbst zum Sprechen veranlaßt werden. Dabei soll es nicht mit Wörtern, deren Formen und Beziehungen als solchen sich beschäftigen, sondern sie nur als Zeichen des von ihm Angeschauten gebrauchen; es soll also z. B. selbst beschreiben, was es sieht, und Beschreibungen Anderer verstehen und wiedergeben lernen. Der Grund zu den Klagen, daß die Kinder durch die Denk- und Sprechübungen zu flachen Schwätzern gebildet werden, liegt in den planlosen Belehrungen über Gemeinnütziges und solche Sachen, die vom Kinde nur oberflächlich verstanden werden konnten.

§. 9.

Die Methode des Anschauungsunterrichts.

Herbart will mit der Einprägung bestimmter Musterdreiecke begonnen wissen, welche als die Vergleichungspunkte der sicheren Auffassung alles Räumlichen dienen sollen, wodurch der Anschauungsunterricht sogleich vom Anfange an eine geometrische Formenlehre ist; Waitz dagegen will mehr mit den körperlichen Gebilden der Dinge anfangen, mit denen das Kind am meisten umgeht und die es darum auch am meisten interessiren. Das oberflächlich Bekannte soll 1) in seine Elemente zergliedert und 2) das Detail der einzel-

nen Gegenstände aber auch wieder in größern Gruppen vereinigt werden. Deshalb hat dieser erste Unterricht theils analytisch, theils synthetisch zu verfahren. Den Naturprodukten gibt Waitz als Unterrichtsstoff den Vorzug vor den Kunstprodukten; nur sollen es nicht die eigenen Leibesglieder sein, mit denen man das Kind beschäftigt, wie Pestalozzi verlangte. Ist man auf der einen Seite in der Auflösung bezeichneter Gegenstände bis zu den geometrischen Formelementen und auf der andern Seite zur Kenntniß der Lagenverhältnisse der ganzen Gegenstände untereinander innerhalb größerer Gruppirungen fortgeschritten: so tritt endlich die geometrische Gestaltenlehre selbst als die 3. Stufe des Anschauungsunterrichts hinzu. Damit soll aber der Anschauungsunterricht noch nicht abschließen. Die Anschauung soll noch in die großartige Fülle der Natur und Kunst eingeführt werden. Die Gegenstände der Natur unterliegen einer Reihe regelmäßig wiederkehrender Veränderungen; diese zu beobachten und ihre Bilder treu zu reproduciren, ist eine Aufgabe dieses Unterrichts, deren Lösung die beste Einführung in den naturwissenschaftlichen Unterricht ist. Auf der nächsten und höchsten Stufe tritt in diesem Unterrichte der ethisch-ästhetische Gesichtspunkt in den Vordergrund, in dem gezeigt wird, wie wir unser Gemüthsleben in den Formen der äußern Natur wiederfinden, wonach also z. B. eine Symbolik der Thiere und der Pflanzen gegeben wird. Zu der ästhetischen Auffassung größerer Naturbilder tritt alsdann noch die Betrachtung der Werke menschlicher Kunst und des Menschen selbst nach seinen Racen und Stämmen, nach dem Habitus der verschiedenen Stände ꝛc.

Die Lehrweise im Anschauungsunterricht kann weder bloß der dogmatische Vortrag sein, welcher alle Resultate vor dem Schüler entwickelt, der sie sich aneignen soll, noch bloß die heuristische Lehrform, welche eine ununterbrochene Reihe von Aufgaben an den Schüler stellt, wodurch dieser den Weg zu den Resultaten und diese selbst durch eigene Anstrengung finden muß. Beide Lehrweisen sollen vielmehr mit einander wechseln und in manigfaltiger Weise mit einander verbunden werden. In der ersten Zeit muß jedoch der Anschauungsunterricht durchaus positiver Art sein und die heuristische Lehrart kann nur in der frageweisen Wiederholung des Mitgetheilten bestehen.

Die heuristische Lehrweise beginnt erst mit der geometrischen Gestaltenlehre, die durch ihren möglichsten genetischen Gang die strenge Nothwendigkeit der Geometrie selbst schon fühlbar machen kann, wenn sie z. B. die Anzahl der möglichen Arten regelmäßiger und unregelmäßiger Figuren ꝛc. als eine abgeschlossene erkennen läßt. Die Lehrform des höheren Anschauungsunterrichts endlich wird weder von rein dogmatischer, noch auch von heuristischer Art sein kön-

nen; ersteres nicht, weil der rechte Blick für Naturphänomene, ästhetische und ethische Gegenstände wesentlich durch das Interesse an der Sache bedingt ist, das sich durch Lehre nicht beibringen läßt; das andere nicht, weil diese Gegenstände sich nicht in strenger Stufenfolge begrifflich entwickeln lassen. U. s. w.

§. 10.

Vom Spiele. Das Spiel der Kinder wird selten nach seiner Wichtigkeit gewürdigt: man betrachtet es bald nur als bloßen Zeitvertreib, der das Kind vor Langeweile und vor Unarten bewahren soll, bald als ein Mittel, um sich vor dem Kinde Ruhe zu verschaffen. Die Spiele, besonders die geselligen, wirken aber nicht nur zur Entwicklung des Gemüthes und Charakters wesentlich mit, sondern sie unterstützen zugleich die Ausbildung der Anschauung auf positive Weise. Man muß das Kind vielfach in seinen Beschäftigungen gewähren lassen, es spielen lassen und durch eigene Eingriffe seinen noch an schwachen Fäden sich fortspinnenden Vorstellungslauf nicht hemmen und schwächen. Das Kind spielt, wenn es sich dem unwillkürlichen Zuge seiner Vorstellungen und seiner Thätigkeiten überläßt, ohne in dieser durch die Natur des Gegenstandes selbst bestimmt zu werden. Das Spielzeug muß mehr Zeichen als Bild einer bestimmten Sache sein, es muß also der Form nach möglichst unbestimmt und vieldeutig sein. Die Kinder reicher Leute sind in dieser Beziehung oft schlecht berathen. Man trägt ihnen elegantes, künstlich geformtes Spielzeug in Masse zu und wundert sich doch, wie das Kind dabei noch Langeweile haben und in die damit verbundenen Unarten verfallen kann. Das Bilderbuch kann nicht als Spielzeug gebraucht werden, weil das Kind durch die wirklichen Eigenschaften und Beziehungen des vorgestellten Gegenstandes gebunden ist; das Bild soll ihm behilflich sein, seine Kenntnisse der wirklichen Welt weiter auszudehnen und zu befestigen, das Spielzeug soll es zu einer Reihe von eigenen Einfällen hinführen, die ihm von der wirklichen Welt nicht unmittelbar an die Hand gegeben werden. Unter den geselligen Spielen sind die Glücksspiele pädagogisch die schlechtesten, unter den einsamen die sogenannten Geduldspiele. Mischt sich der Erwachsene ja in das Spiel des Kindes, so muß er es nur ernst nehmen wie das Kind und mit ganzer Theilnahme darauf eingehen, sonst würde er es nur unterdrücken und stören. Das Spiel soll auch nicht durch den Befehl des Erwachsenen bestimmt werden, sondern nur aus der Lust des Kindes hervorquellen; so wenig aber das Spiel geboten werden darf, damit man sich des Kindes entledige, so wenig ist auch zu dulden, daß es bis zu vollem Ueberdruß und gänzlicher Erlahmung fortgesetzt werde.

Zweiter Abschnitt.

Die Gemüthsbildung.

Gemüth bezeichnet die Gesammtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen. (Man erkennt hieraus, daß Waitz den Begriff Gemüth weiter faßt, als Andere.) Da sich diese im Menschen nicht unmittelbar erzeugen und die Verhältnisse, in die sie eingehen, nicht beherrschen lassen, wie dies mit den sinnlichen Vorstellungen und Begriffen geschehen kann; so ergibt sich daraus die Schwierigkeit der Gemüthsbildung. Auf das Gemüth äußert die leibliche Organisation einen großen Einfluß; selbst die Tages- und Jahreszeiten, Kränklichkeit, Schwächlichkeit, Kraft ꝛc. sind für die gemüthliche Erregung und Bildung nicht gleichgültig. Die Bildung des Gemüths macht den wesentlichsten Theil des Erziehungszweckes aus, ihr hat sich deshalb die Entwicklung der Intelligenz eben so unterzuordnen, wie die Cultur des sinnlichen Vorstellungskreises. Dessen ungeachtet soll die erstere doch nicht bloß als ein Theil der Bildung des Gemüthes betrachtet werden, weil die Entwicklung der Intelligenz das zu vollenden hat, wozu jene die Grundlage baut

Wie Erziehung und Unterricht einander nicht coordinirt und also entgegengesetzt werden dürfen, so darf dasselbe auch mit der Gemüths- und intellektuellen Bildung nicht geschehen. Daß ein Gegensatz zwischen beiden nicht stattfindet, sieht man schon daraus, daß das Gemüth nicht erweckt werden kann, ohne daß es etwas Neues erfähre, und daß es keinen Unterrichtsgegenstand gibt, der alle gemüthsbildenden Elemente ausschließt. Zwischen Gemüths- und Verstandesbildung (Erziehung und Unterricht) herrscht also kein Gegensatz, vielmehr sind beide untrennbar und stehen in nothwendigem innerm Zusammenhang. Die Aufgabe der Gemüthsbildung besteht darin: sie soll den Willen von seiner Unterthänigkeit gegen die sinnliche Begierde befreien und so discipliniren, daß er stark werde, dem Guten (dem als richtig anerkannten Werthurtheile im Handeln) zu folgen; außerdem soll sie die Gesinnung des Wohlwollens pflegen und das ethische, ästhetische und religiöse Interesse entwickeln.

Die Gemüthsbildung hat eine positive und eine negative Seite. Die positive sucht die Gesinnung des Wohlwollens und die höhern Interessen im Menschen zu wecken und zu befestigen ꝛc., die negative strebt, das fern zu halten, was diesen Bemühungen entgegen steht.

Rousseau suchte die erziehende Thätigkeit fast ganz auf die negative Seite einzuschränken, weil, nach seiner Ansicht, die Natur

des Kindes, an sich gut, nur immer zum Guten führe, wenn man sie gewähren lasse und vor verderblichen Einflüssen bewahre.

Allein es ist wahr, daß das Kind ohne positives Eingreifen der Erwachsenen in seiner Entwickelung sich nicht zu der Vollkommenheit emporarbeite, welche die sittliche Lebensaufgabe von dem Menschen fordert. Nur in der ersten Periode muß die negative Seite der Gemüthsbildung das Uebergewicht haben, weil da das Kind die höheren Interessen noch nicht zu verstehen vermag. Sie ist aber propädeutischer Bedeutung, weil sie der positiven Erziehung den Weg bahnen soll, da der Zögling nach und nach für die höhern Interessen immer empfänglicher gemacht und zuletzt durch sittliche Motive geleitet werden soll.

§. 11.

In der negativen Erziehung unterscheidet Waitz die Zucht und die Regierung. Die erstere zieht dem Zögling Schranken, deren Ueberschreitung entweder gehindert oder gestraft wird; die zweite tritt nicht als Zwangsgewalt auf, sondern wird nur als innere zum Gehorsam verpflichtende Macht gefühlt. Die Zucht dient mehr dem Zweck des äußern Ordnungshaltens, die Regierung, gestützt durch die Kraft des Gewissens, ist mehr der positiven Gemüthsbildung zugewendet. Jene geht dieser gleichsam voraus und es gilt von dem Verhältnisse beider, was vorhin von dem zwischen positiver und negativer Erziehung gesagt wurde. Der Zweck der Zucht ist: den Willen von der Knechtschaft der sinnlichen Antriebe frei zu halten, damit es dem Menschen später gelinge, sein Handeln der besseren Einsicht gemäß einzurichten. Hiedurch ist sie ethisch gerechtfertigt.

Die Zucht verlangt strengen, unbedingten Gehorsam, und zwar um des Kindes willen, damit es dadurch seiner selbst Herr werde und sich in die Gewalt bekomme. Die Natur wirkt schon dadurch für die Zucht, indem die Erzieher schon ihrer eigenen Ruhe wegen dem Kinde nicht beständig dienstbar sein können und wollen; aber auch hier bestätigt sichs, daß glänzende äußere Verhältnisse, in welchen dem Kinde Alles zu Dienste steht, für die sittliche Erziehung ungünstiger sind, als ärmliche. Das Kind soll bei aller Strenge nicht so eingeengt werden, daß seine Selbstthätigkeit und Eigenthümlichkeit erdrückt werde. In dieser Beziehung stehen sich 2 Erziehungsweisen entgegen, die man die servile und die liberale nennen kann. Jene charakterisirt sich durch zu strenge, diese durch zu laxe Zucht. Die eine erschwert absichtlich den Gehorsam, um den Willen vollständiger zu brechen, die andere übersieht hie und da eine Unfolgsamkeit oder Nachlässigkeit gegen das Ansehen des Gebots oder Verbots ꝛc. Die servile Erziehung verscheucht das Zutrauen

zum Erzieher, pflanzt schlechte Motive, z. B. die Furcht ein, erzeugt Scheinheiligkeit und Niederträchtigkeit und verdirbt den Charakter. Die liberale Erziehung schwächt leicht die Autorität des Erziehers und setzt das Ansehen des Gesetzes herab. „Roheit und Rücksichtslosigkeit" sagt Waitz, „sind die Folge derselben."

Das rechte Maaß zwischen beiden Extremen ist folgendes: Die Zucht soll streng und durchgängig konsequent sein. Je kleiner noch das Kind ist, desto nothwendiger ist sie. Wenn durch veränderte Umstände eine Abänderung des Gebotes nöthig wird, so muß sie mit Vorsicht geschehen, damit sie nicht als Schwäche oder Willkür erscheine. Sie vor dem Zöglinge zu motiviren, ist nicht rathsam. Die Strenge darf nicht mit rauhem, finsterem Wesen verwechselt werden. Es soll deshalb aber auch nur das Nöthige geboten und verboten und der Wille immer so weit frei gegeben werden, als es ohne Nachtheil für Leib und Seele geschehen kann. Nur so können sich die Charaktereigenthümlichkeiten des Kindes nach dem Maaße seiner individuellen Kräfte entfalten.

Jeder unnütze Eingriff in das Gemüth von Seiten der Zucht stört die Ruhe und trübt die Stimmung desselben. Bleibt der Mensch in der Jugend zu sehr seinem Eigenwillen überlassen, so trägt sein Charakter gewöhnlich zwar vielfache Spuren von Rohheit und Zufälligkeit an sich; aber er wird selten manierirt und leidet in der Regel an keinen so starken inneren Widersprüchen als der Charakter desjenigen, der durch die Erziehung einer fortlaufenden Reihe von planmäßigen unnützen Eingriffen ausgesetzt wurde; denn diese machen immer irre, wollen erst gleichsam verdaut sein, bevor sich Ruhe und Regelmäßigkeit herstellen können. Sie rauben dadurch Zeit und Kraft und drängen überdies die Entwicklung der Individualität in eine Richtung hinein, der sie innerlich widerstrebt. Dieß ist der bestimmtere Sinn und das Richtige des in seiner Allgemeinheit oft mißbrauchten und von Rousseau selbst mißdeuteten Grundsatzes, daß man nur die Natur gewähren zu lassen und in ihrer Entwicklung nur zu schützen und zu unterstützen habe. Damit die Zucht auf die Regierung vorbereite, so muß neben der Erweckung des Gefühls der Autorität auch das der Liebe zum Erzieher gepflanzt und gepflegt werden, welches vorzüglich durch lebendige Theilnahme und freundlich entgegenkommende Fürsorge für den Zögling geschieht. Sind die Autorität des Erziehers und die Liebe zu ihm hinlänglich erstarkt, so hat er die Mittel in der Hand, das Kind zu regieren. Auch die Regierung soll die Individualität in der Eigenthümlichkeit ihrer Entwicklung schonen. „Nicht zum Spiegelbilde des Erziehers soll der Zögling gemacht, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seine eigene Lebensgestalt aus sich herauszuarbeiten". Nur

schädliche Erfahrungen sollen durch die Regierung abgewendet und wichtige, die ihm sonst abgehen würden, herbeigeführt werden. Die Regierung hat vorzüglich verhütend und unterstützend zu wirken, die Zucht verhütend und entgegenwirkend. Die Regierung soll die innere Macht, die sie durch die Gefühle der Autorität und Liebe im Zöglinge besitzt, dazu gebrauchen, daß dadurch eine möglichst reine sittliche Entwicklung desselben herbeigeführt wird. Der Lösung dieser Aufgabe stehen oft die eigenen Neigungen des Kindes und unzählige Einflüsse seiner Umgebung entgegen. Gegen diese hat die Regierung verhütend und abwehrend zu wirken. Die Erweckung des Wohlwollens und des Sinnes für höhere Interessen geschieht durch die geselligen Gemeinschaften: Haus, Schule. Sprachgemeinschaft und Geschichte haben das Wohlwollen zu erweitern, der Unterricht in den Künsten und in der Religion hat den ästhetischen nnd religiösen Sinn zu bilden; das intellektuelle Interesse soll durch die übrigen Gegenstände belebt werden. Alle diese Zwecke können nur mit Hülfe der Regierung erreicht werden, welche beim Unterrichte vor Allem die Aufmerksamkeit weckt und lenkt, in den geselligen Gemeinschaften den Sinn für die richtige sittliche Beurtheilung wach erhält, um alles Gefallen am Verkehrten oder Gemeinen auszuschließen. U. s. w.

Man vergleiche, was unten im 3. Bande im Artikel S t r ü m p e l l aus der Herbartschen Pädagogik über Zucht und Regierung mitgetheilt ist.

§. 12.

Die unmittelbaren Objekte der Zucht und Regierung sind die sinnlichen Begierden. Auch Waitz gibt die Lehre, daß man dem Anwachsen der Begierde bis zur Heftigkeit durch rechte Gesundheitspflege und durch gehörige Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse vorbeugen solle.

Wo das bezeichnete Mittel nicht ausreicht, da gelingt die Mäßigung des Umgestüms der Begierden bisweilen durch Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Gegenstande derselben, und zwar am besten durch Dinge, die das Kind interessiren, ohne es bis zur Heftigkeit zu reizen, durch Gegenstände der Unterhaltung und des Spiels. Ist das Alles erfolglos, so muß die Begierde einen Druck erfahren, damit die Freiheit der Ueberlegung und des Willens nicht untergraben wird. Das Kind muß deshalb in der Enthaltsamkeit geübt werden.

Nächst der Heftigkeit der Begierden selbst sind es die aus ihnen entspringenden Fehler, gegen welche sich die Zucht und Regierung wenden. Waitz theilt diese Fehler in solche, welche mehr organischen, und in solche, welche mehr geselligen Ursprungs sind.

Ein reizbares Temperament disponirt zu Affekten. F u r c h t s a m k e i t und A e n g s t l i c h k e i t auf der einen, und J ä h z o r n,

Eigensinn, allgemeine Leidenschaftlichkeit auf der andern Seite sind die gewöhnlichen Begleiter großer Reizbarkeit beim Kinde. Bei Furchtsamkeit ist nichts Anderes zu thun, als daß man das Schreckenerregende fern hält. Fortschreitendes Verständniß und verständige Ueberlegung beseitigt später von selbst diesen Fehler. Die Schüchternheit des geselligen Benehmens verliert sich ebenfalls, wenn die sittliche Kraft und die Einsicht in die Lebensverhältnisse wächst. Der leidenschaftliche Eigensinn und der Zorn müssen in den früheren Jahren durch die Uebermacht gebrochen, sie müssen gezüchtigt werden. Bei kräftigen Naturen wirkt bisweilen Beschämung; später muß Hindeutung auf das Häßliche dieses Fehlers die letzten Reste desselben vertilgen. Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit Ueberlegeneren zu dessen Beseitigung kräftiger zu wirken. Die der Reizbarkeit des Temperaments entgegengesetzte Disposition der Trägheit verursacht der Erziehung ebenfalls Schwierigkeiten. Der Trägheit und geistigen Stumpfheit gegenüber gibt es kein Mittel als Genügsamkeit und Consequenz in den Anforderungen.

Ein Fehler, welcher zum Theil eine organische Grundlage hat, ist die Unstätigkeit und der Hang nach zu häufigem Wechsel der Beschäftigung. Wird diesem Fehler nicht frühzeitig begegnet, so ist fast nur noch die zähe Beharrlichkeit eines streng stufenweise fortschreitenden Unterrichts im Stande, diese Unstätigkeit auszurotten. Eigennutz bloß durch äußern Druck überwinden zu wollen, ist nicht rathsam; man tritt ihm besser durch Erzeugung vielseitigen Wohlwollens im Hause und in der Schule entgegen.

Einer andern Reihe von Fehlern liegt ein gehobenes Selbstgefühl zu Grunde. Dazu gehört vorzüglich Eitelkeit und Ehrgeiz, Putzlieberei und Gefallsucht der Mädchen wird meistens durch die Umgebung geweckt. Man lasse sie unbemerkt, versage ihr den Beifall; die Beschämung leidet keine allgemeine Anwendung gegen die Eitelkeit. Sie wird am besten gehoben durch die Erwärmung für größere Gegenstände des Interesses.

Die Eitelkeit auf wirkliche Vorzüge wird am besten durch einen gesunden religiösen Sinn und durch die Ueberzeugungen entfernt, daß die eigene Bildung alle wesentlichen Elemente den Einwirkungen und Vorarbeiten Anderer verdankt und jede Leistung hinter ihrem Ideale zurückbleibt. Zuletzt wird noch gezeigt, daß die Sittlichkeit nicht auf das Ehrgefühl gegründet werden kann.

§. 13.

In diesem Paragraph ist von der Strafe und der Belohnung die Rede. Ihr Zweck ist, das Gemüth in sich selbst zurück=

zutreiben, daß der Gestrafte auf dasjenige merke, was in seinem eigenen Innern vorgeht, damit er hier finde, daß er die Strafe verdient habe.

Waitz scheidet die Strafen in solche, die gegen Willensschwäche und solche, die gegen verkehrten Willen gerichtet sind. Jene treffen die Vergeßlichkeit und Unachtsamkeit des kleineren Kindes, später die Nachlässigkeit, die Trägheit und den Leichtsinn; diese dagegen den Trotz, die Widersetzlichkeit, den Eigennutz, die Bösartigkeit und Aehnliches.

Es werden hier 2 Behauptungen Schleiermachers widerlegt: die erste, als seien die Strafen ein Zeichen der Unvollkommenheit der Lebensgemeinschaft, nicht Erziehungsmittel, sondern nur Nothbehelfe, die rein sinnlich wirkten, auf kein ethisches Lob Anspruch machen, sondern nur entschuldigt werden könnten.

Wenigstens diejenigen Strafen, welche die Kraft und das Gedächtniß des Willens zu stärken geeignet sind, dürfen eine positive sittliche Bedeutung in Anspruch nehmen und sind weder ein Zeichen unvollkommener Gemeinschaft, weil wenigstens nicht alle Willensschwäche der Einzelnen, z. B. der von Natur Trägen, sich durch eine vollkommene Organisation der Gesellschaft verhüten lassen, noch sind sie ein bloßer Nothbehelf, wenn nicht in demselben Sinne das ganze Erziehungsgeschäft ein solcher sein soll, in soferne nämlich der Einzelne unvermögend ist, sich ohne fremde Einwirkung zur Sittlichkeit zu erheben. Vom ethischen Gesichtspunkte aus würde überdies zu erinnern sein, daß die Strafen, wenn sie einer Entschuldigung bedürfen, vielmehr sittlich verwerflich sein und unterbleiben müßten.

Der 2. Einwurf Schleiermachers gegen die Strafen ist, daß die Macht der Sinnlichkeit gebrochen werden solle, die Wirksamkeit der Strafe (oder vielmehr der Drohung) aber gleichwohl sie voraussetze und sich auf sie stütze. Die Macht der sinnlichen Antriebe ist im Kinde thatsächlich vorhanden und die Erziehung kann und soll sie nicht vollständig zerstören, sondern nur den höhern Interessen unterordnen und dienstbar machen. Da nun im Kinde nächst den sinnlichen Antrieben nur das Gefühl persönlicher Autorität und Liebe zu einiger Kraft entwickelbar ist, so macht es sich nöthig, diese letzteren der Sinnlichkeit entgegen zu stellen. Wirkt daher die Furcht vor der Strafe als sinnliches Motiv auch anfangs zur Erzeugung des Gehorsams mit, so verschwindet es bei richtiger Behandlung doch bald hinter dem Gefühle der Autorität des Befehlenden und des Befehls. So lange die Gewohnheit des Gehorsams noch nicht hinreichend befestigt ist, muß der Gedanke an die strafende Gewalt der Schwäche des Willens noch zu Hilfe kommen; später muß er

gänzlich verschwinden und die höhern Interessen müssen als Motive rein und allein da stehen. Die Drohung der Strafe wirkt daher nichts weniger als sittlich nachtheilig.

Da die Wirksamkeit der Strafe auf der Erschütterung des Gemüthes beruht, die sie hervorbringt, so darf sie nicht zu etwas Alltäglichem, Gewöhnlichem werden. Die Größe der Strafe ist nicht absolut, sondern nur relativ bestimmbar; jede Strafe muß deshalb nach der individuellen Beschaffenheit des Zöglings bemessen werden. Die Strafen sollen nicht in Form von Gesetzen fixirt werden. Wie verschieden können z. B. die Motive der Lüge sein! Wie unvernünftig wäre es also, alle Lügen auf gleiche Weise zu bestrafen! U. s. w.

Man soll nie ein stärkeres Mittel anwenden, wo sich mit einem schwächeren noch auskommen läßt. Harte Strafen sind immer gefährlich, sie ziehen leicht Verstockung, Verschlossenheit und Falschheit nach sich. Die Seltenheit solcher Strafen gibt einen Maßstab für die Kunst des Erziehers. Ein paar kurze eindringliche Worte wirken kräftiger als lange Strafreden. Die Drohung muß mit Vorsicht geschehen, sie darf nur selten oder gar nicht wiederholt werden. Die Strafen sollen in einer innern Beziehung zum Vergehen stehen. Fehler, welche durch die Uebermacht sinnlicher Begierden herbeigeführt werden, sollen sinnlich bestraft werden. Die Leibesstrafen werden später gefährlich, weil sie das Ehrgefühl verletzen und zum Trotze reizen. (In England hat aber eine alte Sitte jeden Schein der Beschimpfung von ihnen verwischt.) Freiheitsverlust wirkt am stärksten auf lebhafte gesellige Naturen. Strafarbeiten haben den Nachtheil, daß sie das Interesse an der Arbeit überhaupt ersticken und diese als eine Last erscheinen lassen. Die Ehrenstrafen pflanzen wie die Belobungen und Belohnungen leicht falsche Motive und dürfen darum nur mit großer Vorsicht angewendet werden, am ersten gegen die Trägen. Abbitte wirkt fast in allen Fällen unwichtig und verursacht nur Aerger über die Beschämung.

Wenige Strafen besitzen eine allgemeine Brauchbarkeit; besonders gilt dies von den Strafen, die den schon herangewachsenen Zögling treffen. Der Erzieher muß dahin wirken, daß härtere Strafen in den späteren Jahren gar nicht mehr nöthig sind. Die Belohnungen sind in gewisser Hinsicht der Sittlichkeit noch gefährlicher als die Strafen; denn diese machen höchstens die Furcht vor dem Uebel, jene dagegen den positiven Reiz der Begierde zum Motive der Pflichterfüllung.

Die Ansicht Rousseaus, daß man die Strafe stets als naturgemäße Folge des begangenen Fehlers erscheinen lassen solle, ist verwerflich; denn nicht zu gedenken, daß dadurch ein frommer Be-

trug gespielt wird, dessen Entdeckung den Erzieher um sein Ansehen bringt, so vermag diese Maxime offenbar nicht zur Sittlichkeit, sondern zur Klugheit zu erziehen.

Die Strafe muß jeden Schein des Uebelwollens vermeiden; sie darf daher nicht als Ausbruch des Zornes, als Rache oder Gewaltthat erscheinen, was namentlich bei körperlicher Züchtigung so leicht geschieht, die den Strafenden selbst oft in Affect oder doch ihm nahe bringt. Der Gestrafte verliert dann leicht sein Vergehen aus dem Auge und hat statt der Reue nur noch die Bitterkeit und Ohnmacht des Unterdrückten im Herzen. Der Erzieher muß jede Regung des Bessern benutzen, mit Vertrauen wieder entgegen kommen, Muth machen und vielfache Gelegenheit geben, durch den Beweis der Besserung das neue Vertrauen zu verdienen.

§. 14.

Die rechte Wirkung ist durch das Gewissen bedingt. Das Gewissen ist etwas Erworbenes, es beginnt sich im Menschen zu regen, sobald eine von ihm anerkannte Norm des Wollens und Handelns mit einem auf sie bezüglichen Falle in seinem Vorstellen zusammentrifft: es entsteht alsdann das Gefühlsurtheil, daß dieser Fall der allgemeinen Regel angemessen oder zuwider sei, und dies ist der Richterspruch, den wir dem Gewissen zuschreiben. Läßt sich das Gewissen nicht so geradehin als die Stimme der Sittlichkeit betrachten, hängen vielmehr seine Aussprüche von der gesammten Lebensansicht des Menschen und namentlich von den erziehenden Mächten wesentlich mit ab, welche ihm in der Jugend mit gebietender Autorität gegenüber getreten sind; so wird der Erzieher die größte Sorge darauf verwenden müssen, daß in den Geboten und Verboten, die er an das Kind stellt, die richtigen Werthverhältnisse der Dinge in deutlicher Abstufung sich ihm darstellen und einprägen. Die wesentliche Grundlage strenger Gewissenhaftigkeit ist die Wahrheitsliebe; die Verderbniß des Charakters nimmt meistens von dem Lügen ihren Anfang. Darum muß vor Allem die natürliche Offenheit seines Wesens dem Kinde bewahrt bleiben. Das beste Mittel dazu ist die aufrichtige Theilnahme, die dem Kinde bei allen Freuden, Leiden und Beschäftigungen aus seiner Umgebung entgegenkommt.

Das 2. Mittel zur Befestigung der Gewissenhaftigkeit ist das Beispiel. Gilt dies schon von erzählten Beispielen, so muß dies noch weit mehr von handelnden der Fall sein. Nur die Uebereinstimmung der Beispiele mit der Lehre vermag beim Kinde Gewissenhaftigkeit, einen dauernden Willen zur Anstrengung für allseitigen und vollständigen Einklang seiner Handlungsweise mit seiner theo-

retischen Ueberzeugung hervorzubringen. Man solle die ethische Schattenseite des Menschenlebens, den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis so weit entziehen, als es ohne Nachtheil für die intellectuelle Bildung geschehen kann. Es ist nöthig, die sittlichen Ideale in voller Reinheit zur Entwickelung zu bringen und gehörig erstarken zu lassen. Es ist darum nicht rathsam, den Anblick des Lasters zur Schärfung des Gewissens zu benutzen. Die Sprache der conventionellen Höflichkeit soll dem Kinde nicht früher angelernt werden, als bis es deren Werth richtig zu schätzen vermag; sie verleitet sonst leicht zu positiver Unwahrheit der Gesinnung, namentlich zu Schmeichelei.

In den nächsten Paragraphen ist von der positiven Gemüthsbildung die Rede.

§. 15.

Es wird gezeigt, welchen unbeschreiblichen Einfluß das Haus, das Leben der Familie auf die Bildung des Gemüthes im jungen Menschen habe. Nachdem dies im Allgemeinen geschehen ist, wird besonders der mütterliche und väterliche Einfluß auf die Gefühle und Gesinnungen des Kindes beschrieben, wobei besonders auf die Nothwendigkeit eines einstimmigen Zusammenwirkens zwischen Vater und Mutter hingewiesen wird.

§. 16.

In diesem Paragraph wird die Wirkung der Schule auf die sittliche Bildung in höchst interessanter Weise beschrieben. Mit Recht, sagt der Verfasser, hat man in der neueren Zeit die Ansicht aufgegeben, als bestände der Zweck der Schule bloß in der Mittheilung der Kenntnisse und Fertigkeiten; nein, die Schule ist nicht bloß zu intellektueller und technischer Bildung bestimmt: sie ist Erziehungsanstalt, d. h. sie hat die Bildung des Gemüthes und der Intelligenz gleichmäßig zu pflegen. Für die erstere kann sie auf doppelte Weise wirken, indem einige Lehrgegenstände in inniger Beziehung zur Gemüthsbildung stehen und ihre Einrichtung eine gemüthsbildende Macht besitzt. Der Vorzug der Privaterziehung vor der öffentlichen Schulerziehung kann höchstens in schnelleren Fortschritten der intellektuellen Erziehung bestehen. Das kann aber nicht mit dem verglichen werden, was eine wohl eingerichte Schule für den gesammten Erziehungszweck zu leisten vermag. Dies wird nun trefflich auseinandergesetzt. Es heißt da z. B. „Zuerst bringt die Schule durch die Gemeinschaft des Lebens und der Thätigkeiten in die Zöglinge eine Regsamkeit und Wärme, welche die Lust zur Arbeit sicherer weckt, spornt und erhält, als ohne sie durch irgend ein künstliches Mittel möglich ist.

Die Schulkameraden sind untereinander durch eine Menge ständiger, gemeinschaftlicher Interessen verbunden, durch die Gemeinschaft der Aufgaben, der Lebensordnung, der Gesetze, unter denen sie stehen u. s. f., treten also zu einander in ganz andere Verhältnisse und kommen dadurch zum Theil auch in wesentlich andere Berührungen als Freunde im gewöhnlichen Privatleben; die Schulerfahrungen gehören zu den wichtigsten des Lebens. Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenden Blick in das wirkliche Leben thun, die Welt beginnt sich ihm aufzuschließen, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksicht nehmen, wie sie im Hause gewöhnlich waren.

Da fühlt der Einzelne, so stark er sonst auch sein mag, sich schwach und bedürftig der Andern, er hält sich an ihnen fest und geht mit seinem innern Leben hier mehr, dort weniger in sie ein, er fühlt sich als Glied eines größeren Ganzen und verwächst mit ihm — am wohlthätigsten soll er es fühlen in der Stunde feierlicher Erhebung des Gemüthes, die nicht minder das Bewußtsein der Gemeinschaft stärkt, als sie von ihm selbst getragen wird.

Die Schule bildet die richtige Uebergangsstufe vom häuslichen zum öffentlichen Leben, sie stellt sich zugleich als eine bedeutende Erweiterung des ersteren dar und als eine Vorbereitung auf das letztere, und gerade dasjenige, wodurch sie sich von der Familie vorzüglich unterscheidet, macht ihre wesentlichste Aehnlichkeit mit dem Staatsleben aus.

Das Verhältniß des Schülers zum Lehrer unterscheidet sich von dem des Kindes zu den Eltern vor Allem dadurch, daß es kein rein persönliches ist, sondern einen allgemeinen Charakter hat. Die Allgemeinheit eines Personenverhältnisses tritt dem Kinde in der Schule zum ersten Male deutlich in einem concreten Beispiele vor die Augen. Sie tritt überall, so auch hier in Form eines Gesetzes auf als dessen Personifikation in der Schule der Lehrer erscheint. Er ist der sichtbare Mittelpunkt und Träger der gesammten Lebensordnung, an welche die Schüler gebunden sind. Dies bestimmt sein Verhältniß zu ihnen näher dahin, daß ein reineres und strengeres Hervortreten der Autorität als innerhalb der Familie für dasselbe charakteristisch ist. Durch Ueberlegenheit des Geistes imponirend, dem Schüler ursprünglich fremd und nun zu ernsten Zwecken ihm zeitweise beigesellt, wird der Lehrer mehr geehrt und gescheut, als geliebt, und in der That bedarf er auch als Vertreter und Wächter des Gesetzes, durch das der ganze Thätigkeitskreis des Schülers geregelt werden soll, weit mehr der Erfurcht, als der Zuneigung, denn durch jene lassen sich die Gedanken und Strebungen des Zöglings sicherer regieren, als durch diese.

Aber der Lehrer soll die Strenge nicht zur Härte und den Ernst nicht zur Finsterkeit werden lassen, sondern sich vor Allem daran erinnern, daß nur die heitere Stimmung der vollen Pflichterfüllung und dem Gelingen der Thätigkeiten günstig ist, nicht minder bei ihm selbst, als bei der Jugend. Schwer ist freilich die ewige rüstige Energie, die grenzenlose Geduld und dabei die immer theilnehmende freundliche Liebe, deren der Lehrer bedarf, aber gerade sie sind es, die als lebendiges Beispiel den Schülern vor Augen gestellt den tiefsten Einfluß auf sie ausüben. Man täusche sich darüber nicht: nur die aufopferndste Hingabe an die sittliche Lebensaufgabe vermag einen ähnlichen sittlichen Sinn in der Jugend zu wecken. Von Seiten des Lehrers kann deßhalb das Verhältniß zum Schüler überhaupt nur dann richtig gestattet werden, wenn sein Interesse in seinem Berufe ganz aufgeht.

Die kameradschaftlichen Verhältnisse, welche in der Schule sich bilden, dienen nicht selten als Correktiv mancher, hauptsächlich geselliger Fehler, deren Entstehung vom häuslichen Leben begünstigt wurde. So werden z. B. Trotz und Eigensinn leichter durch die Mitschüler als selbst durch Eltern und Lehrer gebessert, da jene dem, der sich absondert und unverträglich zeigt, nichts entgegensetzen, als einfache Rücksichtslosigkeit; sie bekümmern sich nicht um ihn und sehen ihn deßhalb nach kurzer Zeit durch seine geselligen Bedürfnisse wieder zu sich zurückgeführt. Eitelkeit und Einbildung bleiben ebenfalls unbeachtet, oder sind genöthigt, sich vor dem Spotte beschämt zurückzuziehen und zu verbergen. Die Kraft findet ihren Meister und wird damit vor Selbstüberhebung bewahrt; die Ungeschicklichkeit wird verlacht und dadurch zu Aufmerksamkeit und Anstrengung genöthigt. Die Trägheit wird gespornt, die Verweichlichung gezwungen, sich zu verleugnen, die Schüchternheit ermuthigt, sich hervorzuwagen."

§. 17.

In diesem Paragraph ist vom Geschichtsunterrichte die Rede. Dieser Gegenstand wird hier deswegen besprochen; weil er vorzüglich für die Gemüthsbildung geeignet ist. Ein wichtiges Bildungsmittel der Einsicht ist die Geschichte nur für den reiferen Jüngling und den Mann, nicht für das Kind. Das Interesse des Erwachsenen verlangt vor Allem einen Ueberblick über den gegenwärtigen Stand der Civilisation und die Art seiner Entstehung, beides in streng historischer Wahrheit. Das Kind besitzt für diese Dinge schon darum kein Interesse, weil ihm die Fähigkeit entgeht, sie zu verstehen. Nur die gröberen Züge eines historischen Bildes, nur die äußere factische Seite der Weltbegebenheiten vermag es zu erfassen, nicht die feineren Fäden eines Gewebes von Ursachen, nicht die Con=

tinuität eines politischen oder culturhistorischen Entwickelungsprozesses, am wenigsten die unermeßlichen Verwicklungen, die den Getriebe der neuern und neuesten Zeit zum Grunde liegen. Die Geschichte fängt damit an, einzelne Männer herauszuheben und abgesondert dem Kinde vor Augen zu stellen und zwar solche, durch deren Leben die Thaten und Schicksale eines ganzen Volkes charakterisirt und repräsentirt werden, oder an welche die Schilderung der letzteren sich leicht anschließt. Die persönlichen Eigenschaften, welche auf das Kind den bedeutendsten Eindruck machen, sind Heldenmuth und Heldenkraft, Aufopferungsfähigkeit, einfache moralische Größe überhaupt. Das Alterthum bietet für diese eine Menge von Beispielen dar. Es wird nun bewiesen, daß die alte Geschichte der Bildung des Kindes in jeder Beziehung entsprechender ist, als die neue. Die Geschichte soll für das Kind zuerst nur aus einzelnen Geschichten, nicht aus einem Fachwerk von Namen und Zahlen bestehen. Diese hervorstechenden bereits bekannten Punkte sollen dann zu den Mittelpunkten kleinerer oder größerer Kreise von Begebenheiten gemacht werden, durch deren Darstellung eine bedeutend erweiterte und vertiefte Auffassung der früher einzeln in möglichster Anschaulichkeit gezeichneter Personen herbeigeführt wird. Diese 2. gruppirende Stufe erstreckt sich nicht allein auf das Alterthum, sondern auch auf das Mittelalter und die neuere Zeit, um dadurch Anknüpfungspunkte für die continuirliche Entwicklung der 3. Stufe zu erhalten. In diesem Unterrichte soll durchgängig der ethische Gesichtspunkt als bestimmend in den Vordergrund treten. Unter den Völkern verdienen nur eine tiefer gehende Betrachtung, die als die Repräsentanten einer bekannten Entwickelungsphase der Culturgeschichte gelten. „Das Leben eines einzigen Hauptvolkes in den Ursachen, Hindernissen und Verirrungen seiner Entfaltung einigermassen zusammenhängend zu verstehen, ist mehr werth als die besten Uebersichtstabellen über die gesammte Geschichte, eben so wie Selbstbeobachtung und das Studium weniger Einzelnen intellektuell und moralisch bildender ist als tausend Bekanntschaften." Die jüngste Vergangenheit ist kein historischer Unterrichtsstoff. (Vergl. Schleiermacher im Artikel Eisenlohr über Geschichtsunterricht!) Politik und politische Parteifarbe gehört nicht für die Jugend. Bei Festhaltung des ethischen Gesichtspunktes können die verschiedenen Perioden und Stufen der Entwicklung, die ein Volk durchläuft, nicht alle gleichmäßig in der Darstellung berücksichtigt werden. Das ethisch Interessante liegt in dem ersten Aufstreben und der allmählichen Erstarkung der Keime, dann in den Erfolgen, welche die sittliche Kraft davon trägt und endlich in ihrer vollen Entfaltung und Ausprägung im wirklichen Leben. Die Zeit des Verfalls gewährt nur in ihrem Anfange

ein sittliches Interesse durch die Aufzeigung der Ursachen, aus denen er hervorging; weiterhin ist diese Zeit nur zu skizziren, so wie überhaupt die Nachtseite der Geschichte für die Jugend als minder wichtig zurücktreten muß. Eine wesentliche Bedingung für die rechte Wirksamkeit des geschichtlichen Unterrichts liegt in der Strenge und Unparteilichkeit des sittlichen Urtheils sowohl über einzelne historische Personen, als über umfassende Lebensgestalten und Begebenheiten.

Eine Hauptkraft der Geschichte für die Gemüthsbildung liegt in der religiösen Ansicht der Geschichte. Dem ächten religiösen Sinne ist es aber genug, daß die Geschichte weder als ein verworrenes Spiel um Nichts erscheine, das die Menschen unter sich treiben, noch als ein Spiel finsterer Mächte mit dem Menschenleben, das sie seiner Auflösung entgegenführen, sondern als eine sittliche Arbeit der Menschen, welche einer höheren Ordnung so unterworfen ist, daß der Gerechtigkeit gemäß dem Verkehrten und Schlechten der Untergang zuletzt wirklich zu Theil wird, dessen Keim es in sich trägt. Für die Verbindung der Geographie mit der Geschichte ist Waitz nicht.

§. 18.

Wenn die Geschichte die Theilnahme auf die ganze Menschheit erweitert, so zieht dagegen die Sprache ein Band der Gemeinschaft unter den Menschen, das zwar einen weit kleinern Umfang hat, aber dabei noch tiefer eingreift in die Gemüthsbildung.

Der Verfasser beweiset zuerst, daß es ganz hauptsächlich die Sprache sei, durch welche die Entwicklung des Gemüthslebens beim Einzelnen, der sich mit Hilfe derselben die nationalen Gemüths- und Charaktereigenschaften seines Volkes aneignet, ihre bestimmten Formen und ihre Bahn angewiesen erhält. Alsdann wird gezeigt, auf welche Weise sie für diese zu benützen sei. Die erste Bedingung ist die, daß das Kind keine fremde Sprache früher erlerne, als es sich die Muttersprache nicht allein gedächtnißmäßig, sondern auch gemüthlich angeeignet hat, d. h. als es seine Gemüthszustände mit einiger Sicherheit selbständig in ihr auszudrücken vermag.

Ist die Sprache mehr als ein bloßes Mittel zu gegenseitiger Verständigung, so darf sie auch in der Erziehung und namentlich im Unterrichte nicht vorzugsweise als ein solches behandelt werden: sie darf nicht gebraucht werden wie ein Werkzeug, mit dem man umgeht, wie es gerade bequem ist, sondern wie ein künstlerisch bildsamer Stoff, in welchem der geistige und sittliche Stoff des innern Lebens seinen entsprechenden Ausdruck finden. Jede Art des Miß-

brauchs der Sprache, sobald sie gewohnheitsmäßig sich festsetzt, bringt Nachtheil mit sich für die intellektuelle, sittliche und ästhetische Bildung.

Daß die Erlernung der Muttersprache anfangs nicht durch einen besondern methodischen Unterricht, sondern durch lebendigen Umgang geschieht, liegt zu sehr in der Natur der Sache, als daß es einer weitern Erörterung bedürfte. Das Kind lernt die Sprache durch Nachahmung; deshalb bedarf es für den Erwachsenen, der das Beispiel gibt, der Aufmerksamkeit auf sich selbst sowohl in Rücksicht des Ausdruckes, als auch des Gedankens. Später wird die Sprachbildung hauptsächlich durch Erzählungen fortgeführt, die, der Fassungskraft des Kindes angemessen, schon durch die eigenthümliche Lebendigkeit, durch Ton und Mimik des Erzählers das Gemüth ergreifen und an der Hand der Sprache die einzelnen Gefühle und Interessen zum Bewußtsein bringen sollen. Wiedererzählen und später grammatische Belehrungen über Formen, Beziehungen und Verbindungsweisen, Abstammung und Bildung der Wörter an gegebenen Beispielen fördern die Handhabung der Sprache und die Bildung der Intelligenz und des Geschmacks. Bedarf es eines besondern Unterrichts in der Muttersprache? Versteht man darunter das Erlernen abstracter Grammatik, so erscheint es großentheils nutzlos für den, welcher ohne Kenntniß fremder Sprachen nur die eigene zu gewandtem lebendigem Gebrauche sich aneignen will, als überflüssig für den, welcher fremde, namentlich die alten Sprachen versteht. Versteht man darunter einen vorwiegend praktischen Unterricht, welcher die Sprache möglichst vollständig dem Gemüthe des Kindes zu eigen machen will, so erscheint ein solcher Unterricht um so weniger entbehrlich, als sich nicht behaupten läßt, daß durch den Gebrauch der Sprache im gewöhnlichen Leben jener Zweck schon genügend erreicht werde. Auch Waitz verlangt, daß aller Unterricht sprachbildend sein solle theils durch das Beispiel des Lehrers, der stets rein reden und vortragen muß, theils durch die Benützung gewisser Lehrgegenstände zu selbstthätiger Wiederholung des empfangenen Unterrichts von Seiten des Schülers.

Bei den Uebungen zu gewandtem Gebrauche der Sprache werden dem Schüler entweder Stoff und Form vollständig gegeben, so daß ihm nur die Aufgabe der Darstellung bleibt (Vortragen des Auswendiggelernten) oder er hat für einen gegebenen Stoff nur die Form, in welcher er dargeboten wurde, mündlich oder schriftlich zu reproduciren (Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten), oder es wird ihm der Stoff nur im Allgemeinen bestimmt und in Folge daran die Form ganz seiner eigenen Produktion überlassen.

§. 19.

Die **Geschmacksbildung** steht mit der sittlichen Bildung im nahen Zusammenhange. In den eigentlichen Kinderjahren kann aber von einer solchen gar nicht die Rede sein; sie beschränkt sich darin nur auf eine zweckmäßige Vorbereitung derselben. Diese ist dreierlei Art: 1) die, welche die leibliche Erscheinung, 2) die, welche die Sprache betrifft und 3) die, welche sich auf die künstlerischen Mittel bezieht. Die erste Grundlage der Bildung des Geschmacks sind **Ordnung** und **Reinlichkeit**. Dieselben lassen sich durch einfache Mittel der Zucht und das noch mächtiger wirkende Beispiel dem Kinde leicht angewöhnen; dasselbe gilt von den allgemein gebräuchlichen Formen des geselligen Betragens. Unschädlich und wohlthätig wirkt die Nachahmung der äußeren Formen beim Kinde nur dann, wenn bei Vermeidung des eigentlich Häßlichen in der ganzen Umgebung und in der eigenen Erscheinung des Erwachsenen, große Einfachheit und Ungezwungenheit des Betragens als natürlicher Ausdruck des allgemeinen Wohlwollens und der Achtung jeder fremden Individualität in ihrem innern und äußeren Lebenskreise, dem Kinde dauernd vor Augen steht. Ein solches Vorbild wirkt durch die äußere Erscheinung auf die Gesinnung und den Charakter.

Wird die Geschmacksbildung des Kindes rücksichtlich des **äußern Benehmens** durch unbewußte Nachahmung bewirkt, so geschieht sie dagegen in Rücksicht der **Sprache** mehr durch absichtliche Nachbildung und besondere Belehrung.

Die Sprache nämlich vermag für die Geschmacksbildung zu wirken theils durch die Bildung des Vortrages und des Styles, theils durch die Vermittelung des Verständnisses der hervorragenden Kunstwerke, vorzüglich der vaterländischen Literatur, besonders der Poesie.

Auch Verfasser will nicht, daß man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeizuführen suchen solle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden. Soll der Vortrag ein ästhetisches Bildungsmittel werden, so wird gefordert, daß der Inhalt desselben durch und durch verständlich und verstanden und formell und materiell mustergültig sei. Alle schwierigeren Stücke, die eine erhöhte Lebendigkeit erfordern, müssen frei aus dem Gedächtnisse vorgetragen werden. Ein weiteres dramatisches Element kommt zum Vortrage noch hinzu, nämlich die möglichst vollständige Angemessenheit des Gesichtsausdrucks und der Geberden zum dargestellten Inhalte. Dieses Letztere kann aber nur vom höheren Unterrichte versucht werden, obgleich auch der niedere schon nicht beim bloßen Lesevortrage stehen bleiben soll. Das mündliche Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten ist

eine mittlere Aufgabe zwischen dem bloßen Vortrage des nach Stoff und Form Gegebenen und der Produktion eigener Gedanken. Da der Schüler dabei noch zu viel mit dem Gedanken, dem Materiale zu thun hat und der Form noch zu wenig mächtig ist, so läßt sich von solchen Uebungen für die Geschmacksbildung noch wenig erwarten. Dasselbe gilt von der freien Rede des Schülers. Wenn die Uebungen in ihr auf ein weiteres Ziel als auf geordnete Wiederholung gerichtet sind, so führen sie leicht bloß zu einer regen Zungenfertigkeit, die sich mit Eitelkeit in ausgetretenen Gedankenkreisen und Formen herumtreibt.

Wenn die schriftlichen Uebungen nicht zu sehr mißlingen sollen, so dürfen sie nur von reproduktiver Art sein und überhaupt erst anfangen, wenn die mündliche Rede eine gewisse Sicherheit erlangt hat. Wird später dem Schüler ein Stoff zur Produktion eigener Gedanken gegeben, so muß er seinem Gesichtskreise angehören und die Darstellung muß schriftlich geschehen, damit der Schüler sie überlegen kann. Vermag der Schüler seine Gedanken richtig und zusammenhängend darzustellen, so bleibt für die Geschmacksbildung noch übrig, die sämmtlichen feineren Beziehungen verstehen und benutzen zu lehren, welche zwischen den verschiedenen Formen des Ausdrucks und dem darzustellenden Gegenstande stattfinden. Es gehört dahin z. B. die Wahl unter synonymen Wörtern, ästhetischen Wendungen, mehr oder weniger abgeschliffenen Bildern 2c. u. dgl.

Je weniger es möglich ist, den Schüler in allen diesen Gegenständen bis zur Meisterschaft zu erheben, desto wichtiger ist es, wenigstens sein Sprachgefühl möglichst vielfältig zu entwickeln und die Meisterwerke der Literatur, namentlich den Schatz der Poesie seinem Verständnisse zu erschließen. Die vaterländischen Dichter haben hiebei wegen Bildung des Geschmacks und des Nationalsinnes den Mittelpunkt zu bilden. Die Sprachstudien sind die umfassendsten Bildungsmittel; es ist aber unrichtig, ihren Werth ausschließlich oder auch nur vorzugsweise in die sogenannte formale Bildung zu setzen; ihr Uebergewicht besteht in der Wirksamkeit für die Erweiterung und Vertiefung des Gemüthslebens, besonders für die Bildung des Geschmacks in Verbindung mit dem, was sie für die Entwicklung der Intelligenz leisten.

Die pädagogische Wichtigkeit der Künste ergibt sich aus ihrer Stellung zum Leben. Sie haben die Bestimmung, den Druck der Wirklichkett wenigstens zeitweise von uns zu nehmen und uns durch ihre Schöpfungen in eine ideale Welt einzuführen, in welcher allein der Mensch die volle Befriedigung seiner sämmtlichen wesentlichen Interessen zu finden vermag, die ihm das irdische Leben versagt. Darin liegt die nahe Verwandtschaft der Kunst mit der Religion.

Die Kunst schließt dem Menschen auf, zeigt und erhält ihm die ewigen Vorbilder, an denen sich sein Streben aufrichten, durch deren Anschauung es dauernd den niedern Kreisen des Lebens enthoben und den idealen Interessen gewonnen werden soll. Nächst der Poesie hat die Musik die ausgebreitetste Macht über das Gemüth. Sie nimmt daher nach der Poesie in pädagogischer Hinsicht die erste Stelle ein; obgleich die Erziehung nicht sowohl beabsichtigen kann, eine Fähigkeit zu eigener Kunstproduktion heranzubilden, als vielmehr den Sinn und das Verständniß fremder Produktionen aufzuschließen und zum rechten Kunstgenuß zu befähigen.

§. 20.

Die **Religion** ist das wichtigste Mittel zur Gemüthsbildung. Sie ist im Wesen des Menschen begründet; denn was Kunst, Wissenschaft und Leben nicht zu bieten vermögen, das gewährt der religiöse Glaube. Volle Ruhe und dauernden Frieden kann das Gemüth des Menschen nur in einer Gesammtansicht der Welt finden, die ihm den Sinn und die Bedeutung des Ganzen aufschließt, dessen Glied er ist und die allgemeinen Gesetze, die es beherrschen, in Uebereinstimmung zeigt mit seinen eigenen wesentlichen Interessen. Eine solche Gesammtansicht ist aber nothwendig Sache des Glaubens, weil die Wissenschaft mit ihren Beweisen nicht bis an dieses Gebiet hinaufreicht. Die Religion kann im Gemüthe nur durch die sorgfältige Entfaltung aller übrigen geistigen Interessen Wurzel fassen und dann muß sie sich mit dem culturhistorischen Standpunkte des menschlichen Geistes im Einklange erhalten; sonst entsteht leicht religiöse Indifferenz der Gebildeten, oder diese wenden ihr gar den Rücken zu. Daraus folgt aber nicht, daß die Religion erst gegen das Ende der Erziehung hin ihre Wirksamkeit zu beginnen habe. Obgleich dem Kinde das religiöse Bedürfniß abgeht, so darf doch der Kinderzeit die Religion nicht fremd bleiben, denn nur, was in dieser gepflanzt wird, kann zu einer umfassenden Gemüthskraft allmählich heranwachsen. Die beste und sicherste Art der Wirksamkeit auf das Kind auch in dieser Richtung ist das Beispiel. Der aufrichtige Ausdruck des gläubigen **Gebetes**, der **religiösen Demuth** und **Erhebung**, den das Kind am Erwachsenen vor sich sieht, ist es hauptsächlich, von dem die Begründung seines eigenen Glaubens kommen muß.

Der Religionsunterricht soll daher weit mehr den Charakter eines **erbauenden** als den eines **dogmatischen** Vortrages haben. Den Mittelpunkt und Kern des Religionsunterrichtes bildet der Gottesbegriff, der jedoch ebenso wenig in spekulativer Entwickelung als in dogmatischer, sondern nur rein kindlicher Fassung vor

dem Kinde auftreten darf. Der Begriff der allwissenden und allgütigen Vorsehung, eine höhere Entwickelung des Verhältnisses des Kindes zu den Aeltern, ist es allein, welcher an dieser Stelle das Rechte leistet. Gehörig befestigt und geläutert kann dieser Glaube nicht sowohl durch den Religionsunterricht selbst werden, sondern vielmehr nur durch die kräftige und gleichmäßige Entwickelung der idealen Interessen überhaupt. Vorzüglich ist es der ächt sittliche Sinn in der Betrachtung der Geschichte, die ästhetische Auffassung der Natur und des Lebens, die Reflexion auf die Beschaffenheit und den Fortschritt des menschlichen Wissens, welche für die religiösen Gefühle der Demuth und der Erhebung zu wirken vermögen. Wird auf diese Weise das religiöse Bedürfniß befestigt, das durch einseitige intellektuelle Bildung bei materiellem Wohlsein so leicht erstickt wird, so muß hiermit weiter die Darstellung der historischen Grundlage des christlichen Glaubens verbunden werden, welche im niederen Religionsunterrichte vorherrschen, in dem höhern dagegen mehr zurücktreten muß.

Die Behandlung dieses Historischen muß sich einfach an die biblische Erzählung anschließen; sie darf kritische Zweifel weder erregen, noch auch nur durchblicken lassen. Sie muß einfach biblisch bleiben; aber sie darf das historisch Erzählte nicht in eine Reihe von dogmatischen Lehrsätzen umdeuten und den Glauben an dasselbe zu einer Gewissenspflicht machen, denn gerade dadurch müßte der Zweifel und das Widerstreben der Denkenden gegen die Religionslehre am stärksten provocirt werden.

Vor dem Wunderbaren, das sich so vielfach in den biblischen Erzählungen findet, hat man sich nicht zu scheuen. Es ist sogar wichtig, diese Wunder, die großentheils eine tiefere ethische Bedeutung haben, und die Macht des Geistes über die Natur symbolisiren, festzuhalten, weil gerade durch sie das Gefühl der wesentlichen Verschiedenheit zwischen dem Gebiete des religiösen Glaubens und dem des Wissens begründet und befestigt wird.

Die Auswahl der biblischen Geschichte wird theils durch den sittlich religiösen Gehalt, theils durch die religionsgeschichtliche Wichtigkeit des Mitzutheilenden bestimmt. Das Letztere rechtfertigt die Aufgaben eines guten Theils von den Erzählungen des Alten Testaments; das Leben Jesu bildet aber sowohl wegen seines innern Gehalts, als wegen seiner historischen Bedeutung den wesentlichsten Theil der geschichtlichen Darstellung.

Dritter Abschnitt.

In demselben ist von der Bildung der **Intelligenz** die Rede. **Gemüthsbildung** und Bildung der **Intelligenz** sind

die 2 Hauptseiten der Erziehung. Alles, worin der Zweck der Erziehung durch jene noch unerreicht bleibt und einer Ergänzung bedarf, wird durch diese geleiste werden müssen. Welche Forderungen werden an die intellektuelle Bildung gemacht, wenn sie die Gemüthsbildung zur Erreichung des Erziehungszweckes ergänzen soll? Vor Allem hat sie auf möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinzuarbeiten und in das Verständniß der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit einzuführen. Dabei handelt es sich aber nicht um die Mittheilung einer aggregirten Masse von Kenntnissen, sondern vielmehr um die gute Verarbeitung und den bündigen Zusammenhang des Mitgetheilten.

So groß die Vielseitigkeit der höhern Interessen ist, so groß muß auch die Vielseitigkeit des Unterrichts sein. Das Unterrichtsmaterial ist so zu wählen, daß die sämmtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können und daß die sämmtlichen höhern Interessen durch dasselbe vertreten sind. Der erste Gesichtspunkt bezeichnet das formale, der zweite das materiale Ziel des Unterrichts. Geschichte und Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften erscheinen als die Hauptgegenstände des Unterrichts; denn ein jeder derselben fordert eine eigenthümliche Gedankenoperation, und während an die ersteren beiden sich die sittlichen und ästhetischen Interessen am innigsten anschließen, vermag sich aus dem Studio der letzteren fast ausschließlich nur das intellektuelle zu entwickeln. Der Unterricht in äußeren Fertigkeiten (Turnübungen, Lesen, Schreiben rc.) erscheint als bloße Vorarbeit, die keinen selbständigen Werth in Anspruch nehmen kann.

Der Unterricht im engeren und eigentlichen Sinne begreift alle diejenigen Thätigkeiten in sich, durch welche die Entwicklung der Intelligenz unmittelbar geschieht. Aber auch in ihm wird wieder der Unterschied gemacht, daß er entweder über Thatsachen belehrt, die als solche aufgefaßt werden, oder über deren Zusammenhang nach Ursache und Wirkung rc., daß jener das Material herbei schafft, dieser es zusammenfügt, welchen Unterschied man bisher durch die Benennungen: empirisches und rationales, historisches und philosophisches Wissen bezeichnete, die aber Waitz nicht genügend hält. Zwar ist aller Unterricht genöthigt, zuerst auf die Mittheilung und Einprägung des anschaulich gegebenen Thatsächlichen sich zu beschränken und dann die weitere Entwicklung daran anzuknüpfen; allein später wird die Aneigunng von Thatsachen nie mehr allein auftreten dürfen, sondern beide Aufgaben in der Praxis vereinigt erscheinen. Auf den höhern Stufen hat man fortwährend im

Auge zu behalten, daß erst der Zusammenhang es ist, durch welchen die Masse des Thatsächlichen Werth und Bedeutung erhält, durch welchen das Interesse an ihr sich steigern und befestigen, durch welchen endlich selbst das Behalten sich wesentlich erleichtern läßt.

§. 21.

Vom Unterrichte über Thatsachen.

Die Thatsachen, welche der erste Unterricht zu lehren hat, sind hauptsächlich Anschauungen und Fertigkeiten.

Der Unterricht soll sich hüten, dem gedächtnißmäßigen Lernen zu viel einzuräumen; eben so soll er die Bildung der Einsicht in den Zusammenhang bekannter Thatsachen nicht verfrühen. Gegen das erste Gebot wird häufig in der Geschichte und in den Sprachen gefehlt; in der Mathematik ist ein solches Ueberwuchern der positiven Kenntnisse über die Bildung der Einsicht nicht wohl möglich.

Werden zu viele Thatsachen ohne Uebersichtlichkeit angehäuft, so verliert sich das Interesse für den Unterricht, es entwickelt sich das Bedürfniß nach bestimmten Gesichtspunkten, unter die sich die Einzelheiten ordnen und von denen aus sie sich überschauen lassen. Eben so schädlich sind die Versuche, die Einsicht bilden zu wollen, ehe für die nöthige Grundlage thatsächlicher Kenntnisse hinreichend gesorgt ist. Dadurch wird leicht eitle und oberflächliche Wisserei erzeugt. Was soll von der Pädagogik, außer dem auf der ersten Unterrichtsstufe zu verarbeitenden Material als Thatsache betrachtet werden? Im Allgemeinen läßt sich darauf antworten, was selbst nicht erst Resultat wissenschaftlicher Untersuchung ist, sondern zur materiellen oder formellen Grundlage derselben gehört. Allein, da es in allen Wissenschaften eine Menge von Lehren gibt, deren strenge Beweise entweder noch gar nicht gegeben, oder für den Jugendunterricht viel zu schwierig sind, obgleich die Lehren selbst nicht übergangen werden können; man denke z. B. an einzelne Sätze der vergleichenden Grammatik, an die Lehren vom Licht und von der Wärme ꝛc. so muß obiger Grundsatz dahin modificirt werden, daß nicht allein dasjenige als Thatsache zu lehren sei, was die factische Basis aller wissenschaftlichen Untersuchungen bildet, sondern auch dasjenige, was Resultat der Untersuchung ist, wenn diese selbst entweder vom Standpunkte des Schülers aus unzugänglich oder in methodischer Rücksicht für ihn unfruchtbar ist, während der Kenntniß des Resultates als solcher ein pädagogischer Werth zugesprochen werden muß.

Im ersten Unterrichte kann von einer bestimmten Anordnung des Stoffes und einem methodischen Verfahren kaum die Rede sein;

auf der 2. Stufe, welche die Bildung der Einsicht, den strengeren annähernd wissenschaftlichen Unterricht vorbereiten soll, muß Ordnung und Methode in der Belehrung über Thatsachen weit stärker hervortreten. Die Thatsachen dürfen nicht als eine bloße Summe von abgerissenen, unzusammenhängenden Notizen dem Schüler überliefert werden, sondern als Gruppen, zu welchen sich die zerstreuten Einzelnheiten so zusammenfinden, daß sie sich um eine Hauptvorstellung als ihren gemeinsamen Mittelpunkt herlagern. Diese Gruppen müssen sich allmählich vergrößern.

Ein öfteres Zurückgehen auf die empirischen Grundlagen ist schon deshalb nöthig, weil das strenge Festhalten abstracter Vorstellungen dem Kinde nicht auf einmal gelingt. Jede neue Verbindung oder Absonderung der Vorstellungen erfordert Zeit, um gehörig befestigt und geläufig zu werden, und gerade die Zeit belohnt sich am besten, die man darauf verwendet, durch wiederholte Einübung die Abstractionen zu verdeutlichen und rein zu erhalten, auf welche der Unterricht fortzubauen hat, so sehr dadurch auch die Schnelligkeit des Fortschrittes im Lernen anfangs gehindert zu werden scheint.

§. 22.

Die Abstractionen sind das erste und wesentlichste Produkt der Verarbeitung der Thatsachen. Der innere Zusammenhang der Thatsachen nach Ursache und Wirkung oder nach Grund und Folge kann nur durch Schlüsse verstanden werden, die ohne abstracte Vorstellungen unmöglich sind. Diese letzteren bringen erst in die Auffassung des empirisch Gegebenen eine geordnete Gliederung und typische Regelmäßigkeit, mag dieses nun der äußern oder der innern geistigen Welt angehören.

Die Methoden und wesentlichsten Operationen, welche zur Bildung der Einsicht erfordert werden, sind auf der einen Seite Begriffe bilden und aus deren Combinationen allgemeine Urtheile und Schlüsse ableiten (Synthesis) und auf der andern beobachten und aus der Vergleichung und Diskussion des Beobachteten den Causalzusammenhang der Thatsachen deduciren (Analysis).

Hiedurch wird zwar der allgemeinste und durchgreifendste Unterschied der Unterrichtsmethoden bezeichnet, aber das Wesen des analytischen und des synthetischen Verfahrens wird nicht weiter erörtert.

Theoretisch und praktisch einseitig wäre es, wenn man dasselbe methodische Verfahren auf alle Lehrgegenstände anwenden wollte. Daher war, nach Waitz, Jacotots „Universalunterricht“ ein Mißgriff, dessen schlimme praktische Folgen zwar durch den Eifer seines Urhebers verdeckt und gemildert, nicht aber beseitigt werden konnten.

(Vergl. Art. Jacotot im 3. Bde.). Da es keine allgemeine Methode gibt, so fragt es sich: welche allgemeine Erfordernisse muß der Unterricht haben, wenn er die Einsicht bilden soll? Eigene Einsicht bildet sich nur durch eigene Thätigkeit. Der Unterricht muß daher die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Auf dieser Selbstthätigkeit des Schülers beruht der hohe sittliche Einfluß des Unterrichts. Aus jenem Grundsatze werden folgende Regeln gezogen: der Unterricht soll den Schüler anleiten, von einem Gedanken so fortzuschreiten, wie es das immer tiefere Eindringen in den innern Zusammenhang der Begriffe oder der Erscheinungen erfordert; er soll jeden Schritt, den er thut oder thun läßt, gehörig vorbereiten, sich an das, was im Schüler bereits vorgebildet ist, anschließen; der Fortgang soll continuirlich, ohne Lücke oder Sprung und in dem Zeitmaaße geschehen, das der Lernende braucht, um sich in die dargebotenen Einzelnheiten gehörig zu vertiefen, sie dann zu überschauen, um sie zu combiniren und zu verarbeiten. (Wechsel von Vertiefung und Besinnung bei Herbart: Allg. Päd. 119 ff. u. 170 ff. Vergl. Strümpell: die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart §. 123 ff.) Genügt der Unterricht diesen Ansprüchen, so trägt es wenig aus, ob man sich der dogmatisch docirenden oder der heuristisch entwickelnden Lehrform bedient, denn keine von beiden hat im Allgemeinen einen wesentlichen Vorzug vor der Andern. U. s. w.

Der Verfasser kommt hierauf auf die Naturgemäßheit des Unterrichts zu sprechen. Er nennt diesen Ausdruck unbestimmt und mehrdeutig. Auch der Sinn, den man neuerdings dem Ausdrucke gab, als solle der Unterricht den Weg befolgen, den der Gegenstand desselben beschrieb, indem er die menschliche Erkenntniß allmählich bereicherte, genügt nicht, weil dies voraussetzte, daß dieser Weg immer der ebenste und beste gewesen wäre, und daß sich die Entwickelungsgeschichte des gesammten Menschengeschlechts durch eine ebenso continuirliche Stufenreihe von Fortschritten nach ihrem Ziele hin bewegte, wie dieß für den Einzelnen durch Vermittlung des Lehrers wünschenswerth ist. Beides zeigt sich einer unbefangenen Auffassung der Geschichte als irrig. Die Entwickelung des Kindes würde der des Menschengeschlechts am ähnlichsten werden, wenn gar kein Lehrer und Erzieher in sie eingriffe, sondern sie ganz und gar sich selbst überließe. Rousseau's Emil, der erst schreiben und lesen lernt, wenn er erwachsen ist, gibt hiezu ein, obwohl nur annäherungsweise, richtiges Beispiel.

Der Unterricht soll naturgemäß sein, kann nur so verstanden werden, daß er überall an das im Schüler Vorgebildete anknüpfen und mit Stetigkeit ihn zu den Schritten fortleite, die er thun muß,

um des wissenschaftlichen Verständnisses der Sache mehr und mehr mächtig zu werden. Darin ist auch die Klarheit des Unterrichts enthalten. Der Unterricht wird aber bei aller Vollkommenheit nicht vermeiden, daß er dem Einen größere, dem Andern geringere Klarheit bringe.

Deßhalb paßt jeder Unterricht streng genommen nur für einen Schüler vollkommen. Poetischer und rhetorischer Schwung der Rede gefährdet die logische Deutlichkeit und kann deshalb im Unterrichte, indem er den Zweck hat, die Einsicht zu bilden, nur schädlich wirken. Anders verhält es sich damit, wo es sich darum handelt, Interesse zu wecken und das Gemüth zu erwärmen. (Vergl. oben Rosenkranz, p. 218).

Gegen das Ende dieses Paragraphen ist noch von der logischen Ordnung des Unterrichts die Rede. Dieselbe ist zu unterscheiden von der logischen der betreffenden Wissenschaft. Der Unterricht sucht zuerst diejenigen Punkte auf, von denen aus sich der leichteste und sicherste Zugang zur Wissenschaft selbst eröffnen läßt. Diese sind niemals dieselben, von denen die Wissenschaft selbst als solche ausgeht. So kann z. B. die naturwissenschaftliche Belehrung nicht mit den Principien anheben, nach denen die Naturgegenstände einzutheilen sind, wie dies auf dem wissenschaftlichen Weg geschieht, sondern der Unterricht in der Naturbeschreibung fängt mit den augenfälligsten Unterschieden der Gegenstände an, um allmählich zu den verborgenen fortzuleiten. In den Sprachen und in der Grammatik ist es der didaktischen Behandlungsweise um die Ableitung der Gesetze aus den einzelnen Erscheinungen durch die Schüler zu thun, der wissenschaftlichen aber um die Darstellung des innern Zusammenhangs der Sprachgesetze &c. Beide haben also verschiedene Ausgangspunkte. Der Unterricht zerfällt den Gegenstand in Gruppen von stufenweise wachsender Schwierigkeit, welche so geordnet werden, daß die Verarbeitung der vorgehenden nach Form und Inhalt jedesmal zu dem Maaße der Anstrengung und Leistung befähigt, das die nächstfolgende verlangt. Das Logische des Ganzen hat sich vorzüglich in der innern Verwandtschaft zu zeigen, durch welche sich stets das Nachfolgende an das unmittelbar Vorhergehende anschließt.

§. 23.

Wie muß die Thätigkeit des Schülers beschaffen sein, wenn der Zweck der intellektuellen Bildung erreicht werden soll? Zwei Punkte sind es, die wir hier ins Auge zu fassen haben: die Aufmerksamkeit und das Behalten.

Die Aufmerksamkeit ist theils unwillkürlich, theils willkürlich. Jene macht sich für gewisse Gegenstände von selbst; diese

ist von Gewöhnung, Uebung und Interesse abhängig. Die willkürliche Aufmerksamkeit muß durchaus erst gelernt werden, die Concentration derselben läßt sich selbst durch ernstes momentanes Wollen nicht auf längere Zeit hervorbringen, ja sogar unter den Erwachsenen besitzen nur wenige diese Macht. Wegen der Wichtigkeit dieses Gegenstandes wird etwas tiefer in denselben eingegangen. Das Kind besitzt ursprünglich keine Kraft, seinem Gedankenlauf eine bestimmte Richtung zu geben, es wird bloß von den äußern Reizen und den Associationen und Reproduktionen, die sich an die Wahrnehmungen der äußern Dinge und seiner leiblichen Zustände anschließen, gelenkt. Der Lehrer hat zunächst die unwillkürliche Aufmerksamkeit gehörig zu benützen. Diese Benützung hängt von dem Eindrucke ab, den die Persönlichkeit des Lehrers auf das Kind macht. Alles Zerstreuende muß aus dem Gesichtskreise des Lernenden entfernt werden, sowohl an des Lehrers Person als in den übrigen Gegenständen der Schule. Ein anderes Mittel ist, daß der Lehrer immer mit voller Seele bei der Sache ist, sein Interesse, das sich in Wort und Miene ausspricht, weckt das des Schülers. Kleinere Kinder müssen auf die geistige Sammlung, die der Unterricht erfordert, durch Stillsitzen im Zimmer oder durch ruhige mechanische Thätigkeiten vorbereitet werden. Der Lehrton muß bei ihnen lebendiger und mannigfaltiger sein, als bei Erwachseneren. Ein stetes Dociren schläfert leicht ein. Der Lehrer verfolgt dabei seinen Gedankengang für sich, während der Schüler dem seinigen nachgeht — ein Uebelstand, durch den in unsern Schulen nicht allein noch ungemein viel Zeit verloren geht, sondern auch die Schüler an Träumerei, halbes Hören und schlaffes Arbeiten gewöhnt werden. Die niederen Altersstufen verlangen, nach Waitz, eine größere Anstrengung als die höheren, sie machen einen raschen Wechsel zwischen fragender und dogmatischer Lehrweise nöthig. Dasselbe gilt für den Wechsel der Unterrichtsgegenstände. Durch den Wechsel der Unterrichtsgegenstände läßt sich der Ermüdung am besten vorbeugen. Zwischen der unwillkürlichen und willkürlichen Aufmerksamkeit liegt eine Menge von Mittelstufen, die sich mit demselben Rechte der einen wie der andern Seite zurechnen lassen. U. s. w.

§. 24.

Vom Behalten. Der Schüler soll den Unterricht nicht bloß auffassen, sondern auch behalten, damit er das Erworbene zu reproduciren und zur Produktion des Neuen weiter zu benützen im Stande sei, wo und wann er dessen bedarf. Es ist zwar richtig, daß die intellektuelle Bildung von der gedächtnißmäßigen Aneignung einer gewissen Masse von Kenntnissen wesentlich mit bedingt wird;

dennoch hängt hohe Verstandescultur nicht ausschließlich davon ab; ja oft ist es gerade die Masse, die durch Mangel an innerem Zusammenhange des Einzelnen das eigene Nachdenken nicht zur Kraft kommen läßt.

Die abstracte Trennung des Gedächtnisses und Verstandes als Seelenvermögen ist für die Pädagogik ein Uebelstand, indem man glaubt, daß jede dieser Kräfte eine eigenthümliche Uebung und Bildung durch besondere Mittel erhalten müsse. Die Cultur beider gesondert zu betreiben, ist nicht nur der intellektuellen Bildung unförderlich, sondern auch unmöglich. Das Gelingen jeder Verstandesthätigkeit hängt von der Art ab, auf welche die Vorstellungen zu Urtheilen, Schlüssen ꝛc. verarbeitet sich im Gedächtnisse vorfinden. Es gibt keinen Verstand, der nicht erst vom Gedächtniß producirt würde und es gibt eben so wenig Gedächtniß, das nicht einen gewissen Grad des Verstandes besäße, weil schon die psychologischen Gesetze der Association nicht erlauben, daß eine bloße Aggregation unzusammengehöriger Einzelnheiten stattfinde. Das Gedächtniß ist deswegen die wichtigste aller geistigen Fähigkeiten. Die Unterschiede der Menschen sowohl untereinander als auch der Menschen von den Thieren in Rücksicht der geistigen Bildungsstufe ist in den Verschiedenheiten des Gedächtnisses zu suchen.

Um das Behalten richtig zu betreiben, muß man sich immer erinnern, daß das Gedächtniß nur für den Verstand da ist. Es darf also nichts vereinzelt stehen bleiben, sondern die Vorstellungen müssen immer in solche Verbindungen gebracht werden, welche die Natur ihres Inhalts mit sich bringt. Dieses logische Merken geht von der Auffassung der allgemeinen Vorstellung aus; an diese schließen sich die untergeordneten und an eine jede der letzteren die noch specielleren Gesichtspunkte an. Wo das Material keine logische Gliederung gestattet, soll man sich mehr äußerer Anhaltspunkte bedienen und zwar so, daß das Aehnliche zusammengruppirt, das Analoge nebeneinander gestellt wird, kurz alle Einzelnheiten nach einem bestimmten Principe geordnet werden. Die Kunst des Lehrers in dieser Beziehung ist: die Gelegenheiten zum Merken gehörig zu benützen und nach Jacotot's Regel Eins gehörig lernen und alles Andere darauf beziehen zu lassen.

Das vorzüglichste ja einzige Mittel zum Behalten ist die Wiederholung. Sie soll sich aber nicht auf einzelne abgerissene Fragen und Antworten beschränken, sondern den Schüler zu möglichst zusammenhängender Entwickelung des Gelernten veranlassen.

Rückblick auf den Zweck des Unterrichtes.

Die Bildung der Intelligenz zeigt sich als doppelseitig: sie soll theils zur innern Freiheit hinführen, theils ein tieferes Hineinleben

in die ethischen, ästhetischen und intellektuellen Interessen anbahnen. Für jenen Zweck bedarf es der Kenntniß und sicheren Handhabung aller wesentlich verschiedenen wissenschaftlichen Operationen und Methoden; für diesen der Verarbeitung eines so vielseitigen wissenschaftlichen Materiales, daß dadurch jene höheren Interessen sämmtlich vertreten sind. Für alle Unterrichtsgegenstände liegen demnach ein formales und ein materiales Ziel nebeneinander; beide können und sollen aber nie getrennt, sondern immer nur mit und durch einander erreicht werden. Wie es keine allgemeine Uebung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses giebt, sondern immer nur eine Uebung desselben auf einzelnen bestimmten Gebieten, so ist auch alle formale Bildung zunächst nur eine Aneignung bestimmter Methoden, die sich nicht willkürlich auf andere Gegenstände übertragen lassen, und die Uebung kann nur dadurch allgemein werden, daß alle Gegenstände des wissenschaftlichen Nachdenkens, deren Auffassung und Behandlung in methodischer Rücksicht wesentliche Verschiedenheiten darbieten, wenigstens in ihren Hauptzügen durchgearbeitet werden. Deßhalb kann zur Lösung der formalen Aufgabe des Unterichts keiner der genannten Gegenstände (Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft) für entbehrlich gehalten werden. Der formale Gewinn eines Unterrichtsgegenstandes kann sich nur in dem Maaße nach und nach vergrößern, in welchem das betreffende Material selbst allmählich bewältigt wird, denn jede Herrschaft über die Methode setzt eine entsprechende Herrschaft über den Stoff voraus.

Was das materiale Ziel des Unterrichts betrifft, so werden die sittlichen, ästhetischen und religiösen Interessen durch den vorzugsweise gemüthsbildenden Unterricht in der Geschichte, der Muttersprache, den Künsten und der Religion vertreten. Zur intellektuellen Bildung ist überwiegend geeignet der Unterricht in den fremden Sprachen, in der Mathematik und der Naturwissenschaft. Von diesem Unterrichte ist in den letzten Paragraphen die Rede.

§. 25.

Die fremden Sprachen.

Zuerst wird überhaupt gezeigt, daß der Mensch erst durch die Sprache denken lernt; dann wird von der Wirkung gesprochen, die das Erlernen einer fremden Sprache auf den Menschen hat u. s. w.

Unter den fremden Sprachen sollen die solcher Völker erlernt werden, welche nicht allein sich zu einer Culturstufe emporgeschwungen haben, die uns kein bloßes Herabsteigen von der unsrigen zumuthet, sondern auch in selbständiger Kraft und Eigenthümlichkeit

ihre Cultur zu einer idealen Höhe und Mustergültigkeit erhoben haben 2c. Hiernach darf nur die griechische und lateinische Sprache in erster Reihe stehen und nächst ihnen von den neuern Sprachen diejenigen, die als solche selbständiges Leben besitzen 2c. — ohne Zweifel die englische, die französische und nach beiden die italienische. Wie weit das Studium dieser Sprachen fortzusetzen sei? Antwort: bis so weit, als der Schüler durch dasselbe in der Gedanken- und Gemüthswelt und in dem Baue der Sprache des betreffenden Volkes heimisch werde, daß er die Wechselwirkung beider Faktoren mit einander und in Rücksicht auf beide die Unterschiede des fremden Nationalcharakters von dem eigenen erkenne. Es ist besser, eine oder zwei der genannten Sprachen wegzulassen, als in allen das bezeichnete Ziel zu verfehlen. Das Schreiben und Sprechen der fremden Sprache darf als minder wesentlich für den eigentlichen Zweck des Unterrichts, gegen das Lesen zurücktreten; dieses wird zur Hauptsache zu machen, jenes dagegen nur als Unterstützung zu benutzen sein, damit die fremde Nationalität in gehöriger Lebendigkeit dem Schüler entgegentrete, ihm zu einem vertrauten anschaulichen Bilde werde. In den alten Sprachen sollte das Schreiben nur zu Recapitulationen des Gelesenen verwendet werden, das Sprechen aber ganz unterbleiben.

Das Hauptsächlichste von dem, was über die unterrichtliche Behandlung der alten Sprachen gesagt wird, ist: „Die überwiegende Mehrzahl der grammatischen Regeln soll vom Schüler selbst der Sprache abgewonnen werden; eine systematische Uebersicht derselben soll er erst zuletzt erhalten. Was man von den Anomalien der Grundregeln, der Deklination und Conjugation lernen läßt, soll, besonders im Anfang, auf das unumgänglich nöthige Maaß beschränkt werden. Zuerst werden die Endungen der Deklinationen gelernt, nicht Paradigmen mit der Endung, weil das zu Merkende sonst nicht rein genug auftritt 2c.

Ferner wird das Lernen jener Endungen durch die Beachtung des Parallelismus zu erleichtern sein, der sich zwischen einzelnen Casus der verschiedenen Deklinationen zeigt, z. B. im Lateinischen zwischen dem Accusativ Singular, der in allen auf m ausgeht. U. s. w. Es würde Unverstand sein, die Zeichen für die Casus, Tempora, Modi 2c. einprägen zu lassen, ohne zugleich das Verständniß ihrer grammatischen Bedeutung der Hauptsache nach zu entwickeln. Die Entwicklung der ersten grammatischen Begriffe kann nur an Sätzen geschehen; dies treibt uns sogleich beim ersten Unterricht in die Syntax.

Jeder Schüler soll sich eine Beispielgrammatik nach Maßgabe seiner Lectüre anlegen, ein Buch, in welchem er unter den Ueber-

schriften der grammatischen Hauptkapitel nur die Beispiele sich aufzeichnet, deren jedes eine grammatische Regel repräsentirt. Der Lehrer leitet dazu an, daß aus dem Beispiele die betreffende Regel richtig abstrahirt werde, daß der Schüler sogleich mehrere analoge Beispiele aufsuche, daß das Allgemeinere und Wichtigere vor dem Besonderen und Feineren bekannt werde ꝛc. Erst nach diesen Uebungen soll ein systematischer Cursus der Grammatik nach einem gedruckten Lehrbuche folgen. In Beziehung auf den Lehrstoff muß vom Anfange an festgehalten werden, daß man liest, um zu verstehen. Macht man die grammatische und lexicalische Wortkenntniß zum Zwecke, so ist es vorbei mit dem Interesse der Lectüre. Die Sache, das Materiale soll die Hauptsache sein. Deswegen wird auch gefordert, daß zum Lesen gleich Anfangs ein in sich zusammenhängendes Ganze, wenigstens eine kleine Erzählung dargeboten werden solle.

Es ist nicht rathsam, den Knaben längere Zeit bloß mit kleinen Geschichten zu beschäftigen. Man hat nicht sogleich grammatische Ungenauigkeit zu fürchten, wenn der Schüler durch den Lehrer bei der ersten Lectüre kurzer Hand über diese und jene Schwierigkeiten hinweggesetzt wird, die z. B. der epische Dialekt der Odyssee mit sich bringt, wenn nur im Fortgange der Lectüre die nöthige Vervollständigung der grammatischen Kenntnisse allmählich eintritt. Sollen die alten Sprachen das Princip des Humanismus in den Schulen vertreten, d. i. ein Gleichmaß formaler und materialer Bildung herbeiführen können, wie kein anderer Gegenstand, so dürfen die alten Schriftsteller bei aller grammatischen Genauigkeit doch nicht zu bloßen Paradigmenträgern der Grammatik entgeistet werden, sondern man muß den Schüler durch das Verständniß des Einzelnen zum Genusse des Ganzen fortschreiten lassen, aus welchem ihm dann die eigenthümliche Ausprägung der sittlichen Begriffe, des Geschmacks, der fremden Nationalität ꝛc. entgegenkommt. U. s. w.

Die griechische Sprache sollte, nach des Verfassers Urtheil den ersten Platz einnehmen und die lateinische den zweiten. Unter den Gründen dafür wird die jugendlichere Frische der Schriftsteller, die größere Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der griechischen Literatur angegeben, aus welcher es nicht schwer ist, für jede Bildungsstufe des Knaben und des Jünglings das Rechte herauszufinden ꝛc.

Wenn das Griechische mit dem 10., das Lateinische mit dem 12. Lebensjahre begonnen würde, so könnte das Französische mit dem 15. und das Englische mit dem 17. eintreten und zwar beide mindestens mit vierwöchentlichen Lehrstunden.

§. 26.
Vom mathematischen Unterrichte.

Obgleich die Mathematik kein empirisch Gegebenes ist, so muß doch auch für sie das sinnlich Anschauliche der nothwendige Ausgangspunkt sein.

Das Rechnen wird vorbereitet, indem man gleichartige Gegenstände durch Abmessung, endlich durch Zählen miteinander vergleichen läßt. Mit unbenannten Zahlen darf im Rechnen nicht der Anfang gemacht werden; eben so wenig mit Numeriren, weil an ihm bloß der technische Kunstgriff des Schreibens und Lesens großer Zahlen zu lernen ist. Man hat sich beim Rechnen zuerst ausschließlich in dem kleinen Zahlenraume von 1 — 10 zu bewegen, um an ihm die 4 einfachsten Operationen kennen zu lehren und als Grundlage für das Rechnen mit größern Zahlen bis zu mechanischer Geläufigkeit einzuüben, jedoch nicht auf mechanische Weise, sondern durch wirkliches Berechnen der Summen, Differenzen, Produkte und Quotienten, bis diese vom Kinde behalten werden. Die Bruchrechnung muß mit dem Schüler äußerst genau durchgedacht werden, wenn nicht die wesentlichsten Vortheile verloren gehen sollen. Später tritt an die Stelle des Durchdenkens allerdings die mechanische Fertigkeit in der Behandlung der Aufgaben, und es darf sogar die Ausbildung dieser Fertigkeit bis zu voller Geläufigkeit und Sicherheit nicht über der Entwickelung der Einsicht vernachlässigt werden; aber man muß auch diese letztere immer controlliren. Das Kopfrechnen empfiehlt sich nicht allein durch seinen praktischen Gebrauch, sondern ganz vorzüglich durch die höhere Lebendigkeit, welche es den Zahlenvorstellungen ertheilt durch die Uebung dessen, was man arithmetische Phantasie nennen könnte.

Beim Rechnen mit Buchstaben soll der Lehrer vor Allem hinführen auf das durch die Buchstaben befriedigte Bedürfniß nach allgemeineren Bezeichnungen der arithmetischen Größen und Größenverhältnisse als die unbenannten Zahlen sind. Geschieht das nicht, so bleibt dieses Rechnen lange Zeit ein Mechanismus, dessen Bedeutung im besten Falle dem Schüler durch Anwendungen allmählich von selbst klar wird. Erst mit diesem Rechnen beginnt der eigentlich wissenschaftliche Unterricht in der Arithmetik. Die Rechnungsarten, welche im vorbereitenden Cursus an ganzen Zahlen und Brüchen gelernt wurden, werden auf Buchstabenformeln übertragen. Dann wird zu der Lehre von den Potenzen fortgegangen, die sich zu der Multiplication verhält, wie diese schon im ersten Unterrichte als nächst höhere Stufe zur Addition erschienen sein muß. Wie zur Addition und Multiplication die Subtraction und Division

als deren Umkehrungen hinzutreten, so stellen sich dem Potenziren das Radiciren und Logarithmiren gegenüber. Hiedurch ist der Gang bestimmt, den die Elementar-Arithmetik zu nehmen hat. Das Wesentlichste dieses Ganges und das methodische Verfahren in denselben wird hierauf weiter auseinandergesetzt, sowie auch die Ursachen gezeigt werden, warum der mathematische Unterricht für viele Subjekte erfolglos bleibt.

§. 27.

Im Paragraph 27 ist von dem Unterrichte in den Naturwissenschaften die Rede, wo ebenfalls viel Treffliches mitgetheilt ist. So heißt es z. B.: Mit ästhetischen Phrasen die Anfänge des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verwässern, sie in dilettantisch gewöhnlicher Weise zu betreiben, matte und platte teleologische Betrachtungen im alten bekannten Style einzuflechten, um der Sittlichkeit und Religiosität dadurch zu Hülfe zu kommen, dieß würde eben so an sich eine unfruchtbare Sache sein, wie es dem Geiste der Naturforschung überhaupt und insbesondere dem Hauptzwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichts zuwider ist. Ist demnach die gemüthsbildende Macht der Naturwissenschaften pädagogisch nicht hoch anzuschlagen, so darf dagegen ihre große Bedeutung für die Entwickelung der Intelligenz um so stärker hervorgehoben werden. Eine richtige Welt- und Lebensansicht für den Menschen ist nur möglich auf der Grundlage der Erkenntniß seiner eigenen und seines Verhältnisses zu der ihn umgebenden Natur. Jedes tiefere Verständniß der Welt des Geistes setzt die Erkenntniß der Naturbedingungen voraus, auf denen sie ruht; das Gedeihen fast aller menschlichen Thätigkeiten ist durch den Umfang und die Tiefe der Naturerkenntniß mit bedingt. Deßwegen ist das Naturstudium ein nothwendiger Factor der intellektuellen Bildung. Auch der formale Werth der Naturwissenschaften ist sehr groß. Die bunte Menge der äußeren Gegenstände, welche uns die Natur entgegenführt, müssen zum Zwecke einer allumfassenden Classifikation genau aufgefaßt werden, damit sie aufhöre, als eine ungeordnete Masse dem Bewußtsein gegenüber zu stehen. Die Operationen, durch welche dieß geschieht, sind: Anschauung, Beschreibung, Vergleichung, Abstraction und Eintheilung; diese Uebungen gewähren für die Schärfe des Denkens einen Gewinn, der sich durch kein anderes Studium ersetzen läßt. U. s. w.

Die Geographie soll die Kenntniß des Weltgebäudes und der Erde als Weltkörper (mathematische Geographie), die Kenntniß der Entwickelungsgeschichte der Erde nach ihren Hauptzügen (Geo-

logie) und endlich die Kenntniß der Erde nach ihren einzelnen Theilen, deren Verhältnissen, Produkten, (physikalische Geographie) gewähren. Die politische Geographie kann keinen besondern Werth in Anspruch nehmen; denn sie ist im Grunde ein bloßes Aggregat von größtentheils statistischen Kenntnissen ꝛc. Sie muß darum im Unterrichte zurücktreten. Das Ziel des ganzen 1. Kursus ist das Verständniß, die Einprägung und der richtige Gebrauch der Landkarte, welche außer den topischen Eigenthümlichkeiten der Erdoberfläche zugleich das Hauptsächlichste aus der politischen Geographie enthält. Waitz ist nicht dafür, daß man die Geographie mit der Heimathskunde beginne. Der Grundsatz vom Nahen zum Fernen zu gehen, bedeutet, nach ihm, nur so viel, daß alles Neue sich möglichst eng an das Vorgebildete anschließe und mit Hülfe desselben verständlich werde. Der Anfang des geographischen Unterrichts soll, nach ihm, mit der Auffassung der Erde als Ganzen geschehen. Hiezu sollen aber die nöthigen Vorbereitungen nicht versäumt werden. Ohne diese Vorbereitungen ergeht es sonst dem Kinde, mit seinen Vorstellungen, wie Roußeau treffend andeutet: qu' est ce que le monde? un globe de carton.

Der 2. Lehrstufe gehört die physikalische Geographie zu. Hier ist es demnach die Beschaffenheit des Bodens, die Gliederung des Landes durch die Gebirge und Flußsysteme, die Schilderung der klimatischen Verhältnisse ꝛc., womit sich der Unterricht zu beschäftigen hat. So soll sich aus den allgemeinen topischen Umrissen der 1. Lehrstufe allmählich ein lebendiges Bild von der Physiognomie der einzelnen Länder ergeben, u. s. w.

Nicht neben einander sollen die topische und die physikalische Auffassung geschehen, weil die Masse des Stoffes den Schüler erdrücken würde, sondern nach einander. Die geologische Belehrung soll erst zuletzt eintreten; durch dieselbe gelangt das geographische Wissen zum Abschluß.

Am Schlusse finden noch mehrere Bemerkungen über Physik und Chemie statt. Obgleich jener eine höhere Wichtigkeit beigelegt wird, als dieser, so soll die Chemie doch wegen des großartigen Aufschlusses, den sie durch die Schärfe und Sicherheit ihrer analytischen Methode über die einfachen und umfassenden Grundgesetze gewährt, welche die materielle Welt beherrschen, vom Unterrichte nicht ausgeschlossen werden.

Der naturwissenschaftliche Unterricht soll sich nicht den Anschein geben, als ruhe er auf allgemeinen Begriffen, die in sich selbst die Bürgschaft ihrer Richtigkeit trügen, ohne der Controlle durch erfahrungsmäßige Thatsachen zu bedürfen. Der Unterricht in der Physik

und Chemie soll so weit als möglich durch Experimente geschehen, zu denen die mündliche Rede nur erläuternd, deutend und folgernd hinzutritt. Doch soll auch nicht zu viel experimentirt werden. Es ist eine Auswahl der Experimente nöthig, die in geordneter Stufenfolge fortzuschreiten hat. Um die eigenen Beobachtungen mit den Schlüssen und theoretischen Ansichten zu verknüpfen, die sich aus ihnen entwickeln sollen, soll der Schüler die äußern Gegenstände selbst unter den Händen haben, an denen er lernen soll, daß er selbst experimentire. Der Mangel eigenen Experimentirens setzt den Schüler der Gefahr aus, daß er bloße Worte behalte, zu denen ihm die Anschauungen und deßhalb auch die Begriffe fehlen.

Vergleich zwischen den Waitz'schen Lehren und denen anderer Pädagogen.

Auch Waitz lehrt, daß die Pädagogik eine gemischte Wissenschaft sei, weder rein speculativer, noch rein empirischer Art; daß nur die allgemeine Pädagogik einen streng wissenschaftlichen Charakter besitze, die angewandte aber nur im weiteren Sinne, wie z. B. die Geschichte und Politik. Besonders hervorgehoben wird von ihm, daß die Pädagogik eine Kunst sei. Eigenthümlich ist seine Erklärung vom Erziehen, als einem planmäßigen Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll, welche Erklärung Mancher für zu allgemein und unbestimmt finden möchte. Nicht wie Beneke schreibt Waitz der Erziehung eine Allgewalt zu; vielmehr spricht er von großen Schranken, die ihr zukommen. Nach ihm ist der Zögling nie vollkommen durchsichtig für den Erzieher; das, was der Zögling für die Erziehung hinzubringt, kann vom Erzieher nie vollkommen durchschaut werden; eben so sind am Erziehungswerke so viele unbekannte und uncontrollirbare Mitarbeiter thätig.

Gleich Beneke schreibt auch Waitz der Seele keine angebornen Anlagen und Talente zu; aber wie jener die angeborne Individualität theils in die größere oder geringere Kräftigkeit der Urvermögen, theils in den höhern oder geringern Grad der Reizempfänglichkeit ꝛc. setzt, so läßt Waitz aus der physischen Organisation die Verschiedenheiten im Geistes- und Gemüthsleben hervorgehen. Nach Beneke's Lehre hängt von der Beschaffenheit der Sinnen (der Urvermögen), des Auges und des Ohres, die Beschaffenheit der geistigen Entwicklung ab; Aehnliches wird auch von Waitz gelehrt.

Wenn Beneke fordert, daß der Erzieher den Verkehr des Kindes mit der Außenwelt vollkommen überwache, so betrachtet Waitz dieß als eine Unmöglichkeit, weil man das Kind gegen seine Umgebung nicht abschließen kann und darf und weil in der scheinbar bedeutungslosesten sinnlichen Wahrnehmung eine Erziehungsgewalt liegen kann, die der scharfsichtigste Erzieher nicht zu bestimmen vermag. Wenn Waitz endlich auch sagt, daß unsere Kenntniß von den psychologischen Gesetzen zu allgemein sei, als daß wir des Erfolgs unserer erziehlichen Einwirkungen sicher sein könnten, so weicht dieß von der Lehre Beneke's in so fern ab, als dieser die Kenntniß der menschlichen Seele und deren Entwickelung nach seinem Systeme eine so bestimmte nennt, daß wir nach derselben die Folgen unserer erziehlichen Einwirkungen auf das Kind gleichsam mathematisch zu bestimmen vermögen. Nach Waitz gibt der Zweck des Menschenlebens den höchsten Gesichtspunkt für die Pädagogik ab; fremde Einwirkung kann den Menschen zur Erreichung seiner Bestimmung zwar nicht unmittelbar erziehen, aber doch mehr oder weniger befähigen.

Er hebt hervor, daß eine Mannigfaltigkeit von Zwecken in der Erziehung gegeben ist, und unter der Einheit des Erziehungszweckes nur zu verstehen sei, daß alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden. Bemerkenswerth ist von ihm die Lehre, daß die Bildung der Anschauung mit der des Gemüthes in Wechselwirkung stehe und daß besonders letztere und die Bildung der Intelligenz durcheinander bedingt seien; daß aber unter Erkenntniß kein traditionelles Wissen, sondern das eigene Erfassen und innerliche Verarbeiten des Gegenstandes zu verstehen sei. Eben so lehrt er, daß besondere Uebungen im Anschauen stattfinden müssen, wenn das Kind einen gewissen Grad der Entwicklung erreicht hat. Herbart will dabei von der Einprägung gewisser Musterdreiecke ausgegangen wissen; Waitz will mit den körperlichen Gebilden der Dinge anfangen, mit denen das Kind am meisten umgeht. Pestalozzi wählte als Uebungsstoff dazu die menschlichen Leibesglieder; Waitz will diese nicht, sondern andere Naturprodukte gewählt wissen. Erst auf der 3. Stufe soll nach ihm die geometrische Gestaltenlehre eintreten. Auch er legt dem Spiele der Kinder große Wichtigkeit bei und will nicht, daß man sie durch eigene Eingriffe darin störe und hemme. Das Spielzeug soll auch nach ihm möglichst unbestimmt und vieldeutig sein.

Mit Recht betrachtet er die Bildung des Gemüths als den wichtigsten Theil der Erziehung und sagt, daß die Entwicklung der Intelligenz sich ihr eben so unterzuordnen hat, wie die Cultur des sinnlichen Vorstellungskreises. Dennoch soll dieselbe nicht als ein

bloßer Theil der Bildung des Gemüthes betrachtet werden, weil die Entwicklung der Intelligenz das zu vollenden hat, wozu die Gemüthsbildung die Grundlage baut. Deßwegen dürfen auch Erziehung und Unterricht einander nicht coordinirt werden. Eigenthümlich ist es darum, daß das Waitz'sche Werk nicht wie andere pädagogische Werke in eine Erziehungs- und Unterrichtslehre getheilt ist.

Was die Zucht betrifft, so verlangt Waitz zwar strengen unbedingten Gehorsam, aber das Kind soll dabei doch nicht so eingeengt werden, daß seine Selbstthätigkeit und Eigenthümlichkeit erdrückt werde; sie soll die Mitte halten zwischen der servilen und liberalen Zucht. Auch er lehrt, daß die Strafen nicht in Form von Gesetzen fixirt werden sollen, und daß die Belohnungen in gewisser Hinsicht der Sittlichkeit noch gefährlicher sind, als die Strafen. Rousseau verlangte, daß man die Strafe stets als naturgemäße Folge des begangenen Fehlers erscheinen lassen sollte, Waitz betrachtet, wie andere neuere Pädagogen, diese Ansicht als verwerflich.

Gleich Beneke erklärt Waitz das Gewissen als etwas Erworbenes und lehrt, daß in den Geboten und Verboten, die man dem Kinde gibt, die richtigen Werthverhältnisse der Dinge sich ihm darstellen und einprägen sollen.

Waitz stellt die Wirkung der Schule auf die sittliche Bildung in so gründlicher und ausführlicher Weise dar, wie dieß nicht leicht noch von einem andern Erziehungslehrer noch geschehen ist. Eben so wurden auch die Lehrgegenstände Geschichte und Muttersprache noch von keinem andern als Mittel der Gemüthsbildung eigens dargestellt. Aber nur die allgemeinen Züge eines historischen Bildes, nur die äußere faktische Seite der Weltbegebenheiten vermag das Kind nach Waitz zu fassen. Er lehrt, daß die Geschichte damit anfängt, einzelne Männer auszuheben und sie dem Kind vor Augen zu stellen. Für das Erlernen abstracter Grammatik ist Waitz, wie aus obiger Darstellung hervorgeht, ebenfalls nicht, wohl aber für einen überwiegend praktischen Unterricht, welcher die Sprache möglichst vollständig dem Gemüthe des Kindes zu eigen machen will, wie z. B. Hiecke, Otto und Kellner lehrten. Gleich anderen Pädagogen verlangt auch er, daß aller Unterricht sprachbildend sein solle. Merkwürdig ist die Ansicht des Verfassers, daß der größte Werth der Sprachstudien nicht in die sogenannte formale Bildung gesetzt werden solle, sondern in die Erweiterung des Gemüthslebens. Als das vorzüglichste Mittel zur Gemüthsbildung erscheint auch Waitz die Religion. Er sagt: „Obgleich dem Kinde das religiösr Bedürfniß abgeht, so darf doch der Kinderzeit die Religion nicht fremd bleiben." Somit verlangt er also auch in dieser Beziehung das Gegen-

theil von dem, was Rousseau wollte. Das religiöse Beispiel ist auch nach ihm das beste Mittel religiöser Bildung. Gleich anderen neueren Pädagogen fordert er, daß der Religionsunterricht weit mehr den Charakter eines erbauenden als den eines dogmatischen Vortrags haben solle. Eben so lehrt er, daß in den niedern Schulen die historische Grundlage des christlichen Glaubens vorherrsche, in den höhern mehr aber zurücktreten solle. Vor dem Wunderbaren in den biblischen Erzählungen soll man sich nicht scheuen.

Bezüglich der intellektuellen Bildung macht W. die merkwürdige Aeußerung, daß sie vor Allem auf möglich größte Erweiterung des Gesichtskreises hinzuarbeiten und in das Verständniß der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit einzuführen habe. Die gute Verarbeitung und der bündige Zusammenhang des Mitgetheilten ist aber die Hauptsache. Daß W. die Gegenstände Lesen und Schreiben als bloße Vorarbeiten betrachtet, die keinen selbständigen Werth in Anspruch nehmen können, hat er mit Graser gemein, der diese Gegenstände ebenfalls für bloße untergeordnete hypothetische Kenntnisse erklärt.

Eigenthümlich ist die Eintheilung des Unterrichts von Waitz in solchen, welcher über Thatsachen, und in solchen, welcher über deren Zusammenhang nach Ursachen und Wirkung belehrt. Darauf gründet er die Eintheilung des Unterrichts in empirischen und rationellen, historischen und philosophischen, die man auch bei andern Pädagogen findet. Die Thatsachen, welche der erste Unterricht zu lehren hat, sind hauptsächlich Anschauungen und Fertigkeiten. Dem gedächtnißmäßigen Lernen soll nicht zu viel eingeräumt werden. Auch W. bezeichnet die Synthesis und Analysis als den durchgreifendsten Unterschied der Methode; auch er bringt den sittlichen Einfluß des Unterrichts auf die Selbstthätigkeit des Schülers zurück. Gleich andern Pädagogen sagt er, daß es wenig austrägt, ob man sich der dogmatisch docirenden oder der heuristisch entwickelnden Form bedient, wenn der Unterricht nur den aus dem Gesetz der Selbstthätigkeit abgeleiteten Eigenschaften entspricht.

Auch Waitz unterscheidet, wie Andere, den didaktischen Gang von dem wissenschaftlichen oder die logische Ordnung des Unterrichts von der logischen der treffenden Wissenschaft. Auch er will nicht, daß die Cultur des Gedächtnisses und des Verstandes gesondert betrieben werde und materiale und formale Bildung getrennt werden sollen. Eben so lehrt er, daß es keine allgemeine Uebung der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses und keine allgemeine formale Uebung gebe. Wie in den Werken von Beneke, von Curtmann und von Graser, so ist auch in der Schrift von Waitz der Unterricht von

der Elementarstufe bis zu der letzten und höchsten beschrieben; doch mit dem Unterschiede, daß es hier mehr im Allgemeinen, dort mehr im Besondern geschieht, daß hier manche Theile des Elementarunterrichts, z. B. der erste Schreib- und Leseunterricht, gar nicht dargestellt, dort aber behandelt sind. Das Waitz'sche Werk enthält zwar bloß die allgemeine Pädagogik, verbreitet aber doch durch seine Gründlichkeit und den Scharfsinn, mit welchem es diese darstellt, über viele Theile der speciellen Pädagogik und Methodik ein helles Licht. Es sollte deßhalb nicht bloß von den Studien-, sondern auch von den Volksschullehrern mit allem Fleiße studirt werden, weil es nicht allein eine äußerst gründliche Erkenntniß von Erziehung und Unterricht gewährt, sondern weil sein Studium auch eine herrliche Geistesgymnastik ist.

Dursch G. M., (Philos. et Theol. Doctor): Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens.

(Tübingen 1851. Verlag der Laupp'schen Buchhandlung. — Laupp und Siebeck. 738 Seiten.)

Der Titel bezeichnet den Geist dieses Werkes und den Standpunkt, von welchem es bearbeitet ist. Es suchet zu beweisen, daß, wie außer der Kirche kein Heil, so auch ohne dieselbe keine wahre Erziehung möglich sei. Wie die christliche Kirche überhaupt die wichtigste Anstalt für die Veredlung des Menschengeschlechts ist, so kann ohne dieselbe auch keine wahre Jugenderziehung gedacht werden.

Verfasser geht, wie andere Pädagogen, von der Natur und Bestimmung des Menschen aus, betrachtet denselben in seinem ursprünglichen Zustande oder nach seiner Idee und zeigt, in welchen Zustand er durch den Sündenfall gerathen ist. Ausführlich weist er des

Menschen Erlösungsbedürftigkeit in der Geschichte des Heidenthums und des ganzen Menschengeschlechts vor Christo nach und zeigt, daß die Erlösung nur durch Christum, den Sohn Gottes, selbst geschehen konnte.

Die erziehende, heiligende und beseligende Kraft, welche das Christenthum hat, wird gründlich dargethan; eben so die hohenpriesterliche, prophetische und königliche Wirksamkeit der christlichen Kirche. Hiedurch sucht Verfasser den großen Reichthum der erziehenden Kräfte vor die Augen zu führen, welche die katholische Kirche enthält. Diese Darstellung bildet gleichsam die Einleitung zu dem eigentlichem Werke, welches die Lehre von der Erziehung der Jugend ist. Als Princip der Erziehung stellt er die Christoähnlichkeit auf. Nachdem er gezeigt hat, daß dieses Princip nicht allein die religiös-sittliche Bildung, sondern auch die Erziehung des Menschen zur Brauchbarkeit in der Welt enthalte, beschreibt er, wie die häusliche Erziehung in leiblicher und geistiger Hinsicht beschaffen sein solle und wendet sich dann zu der Erziehung, welche die Jugend in der christlichen Schule zu erhalten hat. Er theilt, wie andere Pädagogen, die sämmtlichen Schüler der Volksschule in 3 Klassen ein. Eigenthümlich ist ihm aber, daß er Unterricht und Zucht in jeder Klasse nach den 3 Seelenvermögen beschreibt und hiernach sowohl den Unterricht, als die Zucht speciell behandelt. Auch er theilt, wie z. B. Stapf, die Lehrgegenstände in nothwendige und nützliche ein; er mißt den Unterrichtsstoff aber für die Volksschulen nicht so ängstlich ab, wie z. B. Rottels; nach ihm soll die Weltkunde kein so unbedeutendes Fach für diese Anstalten sein; aber aller Unterricht soll das religiöse Element durchdringen. Hiedurch wiederholt er das, was schon viele andere Pädagogen vor ihm verlangt haben. Auch ihm ist ein Lesebuch für jede Klasse in der Volksschule, ein nothwendiges Bedürfniß; der verzeichnete Stoff beweist, daß er in Ansehung des Wissens gegen das Volk nicht sehr geizt. Uebrigens beschreibt er aber bloß den Unterricht in der Volksschule, was einen Unterschied zwischen seinem Werke und z. B. dem Rottels'schen bezeichnet. In diesem wird der Unterricht in der Weltkunde für Volksschulen bedenklich gefunden, in dem von Dursch aber demselben, wie schon erwähnt, eine bedeutende Rolle zugewiesen. Während man in den Rottels'schen, Stapf'schen und in den meisten übrigen ähnlichen Werken über Erziehung und Unterricht mehr oder weniger allgemeine Gesetze, Regeln und Vorschriften verzeichnet findet, hat das gegenwärtige auf dieselben verzichtet, weil der Verfasser von der Ansicht ausgeht, daß derjenige Erzieher und Lehrer, welcher vom christlich religiösen Geiste erfüllt ist, solcher Regeln und Vorschriften nicht bedarf. Was Palmer durch seine evangelische Pädagogik in Erziehung und Unterricht für seine Kirche zu erreichen

suchte, das beabsichtigt Dursch durch das vorliegende Werk für die seine. Beide charakterisirt der streng theologische kirchliche Standpunkt ihrer Werke. Wie aber Palmer die einzelnen Perioden und Momente der Erziehung und des Unterrichts ausführlicher dargestellt hat, so findet sich im Dursch'schen Werke eine weitläufigere Darstellung der kirchlichen Wirksamkeit, um den erziehenden Einfluß der Kirche auf die menschliche Thätigkeit zu beschreiben. Beide haben gemeinschaftlich, daß sie die Jugenderziehung ganz vom religiösen Principe durchdrungen haben wollen und diejenigen Momente scharf hervorheben, die zur Entwicklung eines kirchlichen Sinnes geeignet sind. Sowohl dieser als jener nimmt die menschliche Natur als durch den Sündenfall verderbt und verkehrt, aber doch noch so weit für das Gute empfänglich an, daß sie als erlösungsfähig erscheint und wiedergeboren werden kann. Beide betrachten die Seminarien als unentbehrliche Anstalten und wollen die Pädagogik darin als eine religiös-christliche Lehre behandelt wissen. Beiden erscheint die Trennung der Schule von der Kirche als Unnatur; und P. wie D. verlangt ein friedliches liebevolles Zusammenwirken von Seiten der Geistlichen und der Lehrer. Palmer weist aber den Geist der christlich-religiösen Erziehung nicht allein in der Volksschule, sondern auch in allen übrigen Bildungsanstalten nach und beschreibt besonders die Zucht und manche Theile des Unterrichts ausführlicher, als das Dursch'sche Werk; doch ist dieses in der Lehre vom Menschen, welche es an seiner Spitze hat, ausführlicher, als jener; auch ist dieser Gegenstand hier mehr nach philosophischer Form dargestellt, als dort.

Das vorliegende Werk enthält 3 Theile. Der erste Theil handelt vom Objekt der Erziehung, vom Menschen; der zweite von den Mitteln der christlichen Erziehung; der dritte von der Anwendung der gegebenen Mittel zur Erziehung des Menschen.

Der erste Theil enthält drei Abschnitte, von denen der erste den Menschen in seinem ursprüngliche Zustande — in seiner Idee; der zweite den Menschen in seinem Abfall von der göttlichen Idee; der dritte die Rückkehr des Menschen zu Gott — in seine Idee bespricht.

Erster Theil.

Das Objekt der Erziehung ist der Mensch. Je richtiger und vollständiger der Begriff des Menschen gefaßt wird, desto sicheren

Standpunkt hat die Pädagogik erlangt und desto bestimmter wird ihre Aufgabe erkannt.

Nur in der Offenbarungslehre wird eine sichere und vollständige Erkenntniß des menschlichen Wesens gefunden.

I. Abschnitt.

1) Der Mensch ist die organische Einheit von Natur und Geist. In ihm erreicht die sichtbare Schöpfung ihre Vollendung und kommt zum Bewußtsein. Weil er aber ein intelligentes und freies Wesen ist, hat er auch einen Zug und eine Beziehung zum Geisterreich und schließt sein Leben nicht mit dem Sichtbaren ab.

2) Gott hat den menschlichen Leib nicht nur mit einer Lebensseele, sondern auch mit einem persönlichen unsterblichen Geiste belebt. Die Offenbarungslehre im Betreff des Zusammenlebens und Wirkens von Geist und Leib schließt die Theorie von der prästabilirten Harmonie und der unmittelbaren Einwirkung Gottes aus.

3) Der Geist des Menschen, Ebenbild Gottes. Geist ist dasjenige Wesen, welches erkennt, fühlt und will, oder in welchem Intelligenz, Gemüth und Wille zu einer lebendigen Einheit verbunden sind und der eben durch diese Verbindung ein persönliches Wesen ist. Weil Gott die absolute Einheit von Intelligenz und Wille ist, kann sich in seinem Geiste der Wille nicht von der Intelligenz trennen. Der Mensch kann vermöge seiner Freiheit das Band zwischen Intelligenz und Wille lösen und seiner Natur und Bestimmung zuwider sein. Trennt sich aber auch der Wille von der Erkenntniß oder will der Geist Anderes, als was die Intelligenz als göttliche Wahrheit erkennt, so hören doch Intelligenz und Freiheit nicht auf, die nothwendigen Factoren des Geistes zu sein, oder das Wesen des creatürlichen Geistes wird nicht vernichtet, sondern nur verkehrt.

4) Das Wesen des menschlichen Geistes in seinen Factoren. Der menschliche Geist hat die Fähigkeit zu schauen, zu vergleichen, zu denken, auf unsichtbare Gründe zurückzugehen, zur Wissenschaft des Geistes und der Welt zu gelangen, oder er hat das Vermögen, das Wahre, Schöne und Gute zu *erkennen*. Dieses Vermögen nennen wir Intelligenz. Mit dem Vermögen der Erkenntniß verbindet sich im Geiste das Gemüth, in welchem das Wahre, Schöne und Gute als ein dem Geiste Angehöriges und sein wahres Leben Beförderndes *empfunden* wird. Das Gemüth ist das Bindemittel zwischen Erkenntniß und Wille, welcher in der Kraft der Freiheit besteht, das als wahr und gut Erkannte auch zu *wollen* oder der Erkenntniß *entgegen zu streben*.

Diese drei Hauptvermögen constituiren das Wesen des menschlichen Geistes und lassen ihn als ein Ebenbild Gottes erkennen. Vermöge dieser Kräfte ist der Geist Herrscher in der Natur. Er macht die Natur vermöge seiner Intelligenz zum Gegenstand seiner Erkenntniß, vermöge seines Gemüthes sympathisirt er mit ihr und vernimmt und spricht aus den Hymnus, den die Geschöpfe auf Gott anstimmen, und vermöge seines freien Willens zieht er die Naturdinge in seine Dienstbarkeit.

5) Unzerstörbarkeit des menschlichen Geistes. Wenn auch der Geist von seiner Idee gänzlich abfällt, und eine entschiedene Richtung auf das Unwahre, Häßliche und Böse nimmt und in dieser beharret, so kommen demselben seine Grundkräfte doch nicht abhanden, wenn auch die Aehnlichkeit Gottes in und an ihm gänzlich verloren geht, und es bleibt doch eine Ebenbildlichkeit Gottes in ihm, nur besteht sie mehr formell in ihm.

6) Hierauf wird die Erkenntnißkraft in ihren Aesten und Verzweigungen, in ihrer Thätigkeit und im Zwecke ihrer Thätigkeit betrachtet. Das menschliche Erkennen kann sich selbst, die Welt und Gott zum Objekte machen, wodurch die Unterscheidung in Selbsterkenntniß, Welterkenntniß und Gotteserkenntniß entsteht. In der Vereinigung dieser dreifachen Erkenntniß sucht der menschliche Geist die volle Wahrheit zu erreichen.

7) Dasselbe geschieht vom Gemüthe des Menschen. Weil der menschliche Geist zu dem Ebenbilde Gottes geschaffen ist, hat er auch das Vermögen der Liebe, oder ein Gemüth. Gegenstand der Liebe ist alles Wahre, Schöne und Gute, sofern es erkannt und gewollt wird. Gegenstand des Abscheues ist alles, was wider die Natur und Bestimmung des Geistes ist, wie das Unwahre, Häßliche und Böse. In der Liebe vollzieht der Geist sein Leben in Gott, in sich selbst und der Welt, darum ist die Liebe der Mittelpunkt des geistigen Lebens.

8) Der Wille des Menschen. Wie Gott absolut freier Wille ist, so hat er auch den Menschen einen freien Willen gegeben, als er ihn zu seinem Ebenbilde schuf. Die Lehre von der Freiheit des Willens wurde von jeher von der katholischen Kirche behauptet.

Durch den Mißbrauch der Freiheit wird der Mensch ein unsittliches Wesen, das dem Geiste Gottes widerstrebt.

9) Das Gewissen. Gewissen ist das gewisse, tiefste, innigste und ewig unverlierbare Wissen des Geistes von sich selbst, das Wissen, was uns in jedem Augenblick unsern sittlichen Zustand

und unser sittliches Verhältniß darstellt, der geistige Barometer, an welchem der Mensch den Grad seiner sittlichen Würde — Höhe oder Tiefe — bemißt.

10) Die Persönlichkeit des Menschen. Das Gewissen als das Ich der innern Menschen, ist es, was alle Kräfte des Geistes durchdringt und vereinigt, oder den Menschen zu einer Person macht. Ein persönliches Wesen kann daher nur jenes genannt werden, welches Gewissen oder ein inneres Ich hat, welches alle Bewegungen, als die seinigen erkennt, fühlt und will, oder welchem die Einheit des Erkennens, Fühlens und Wollens, die sich im Gewissen darstellt, zu Grunde liegt.

11) Die Bestimmung des Menschen. Die Bestimmung des Menschen besteht darin, daß er Gott und die Welt recht erkenne und dann nach dieser Kenntniß wolle und handele, oder daß er seine Verhältnisse zu Gott und der Welt so vollziehe, wie sie Gott geordnet hat. Vollzieht der Mensch diese seine Bestimmung, so ist er nicht nur seinem Geiste nach ein Ebenbild Gottes, sondern sein Leben hat auch Aehnlichkeit mit dem göttlichen Leben.

12) Der Leib als Organ des Geistes muß so beschaffen und organisirt sein, daß der Geist seiner Idee entsprechend darin leben und wirken kann. Gesundheit des Leibes. —

13) Die ursprüngliche Vollendung des menschlichen Wesens. Mit der Schöpfung des menschlichen Geistes war bloß die Potenz seines Lebens gesetzt, aber noch nicht sein wahres oder wirkliches Leben oder die Vollendung seines Lebens in Heiligkeit und Gerechtigkeit. Mit der Schöpfung des Geistes war derselbe noch nicht heilig und gerecht, d. h. er hatte noch nicht aus freiem Willen das Böse aus sich ausgeschlossen und in freier Selbstbestimmung sich für das Gute entschieden. Das, was der Geist erst durch freie Selbstentscheidung erreichen kann, Heiligkeit und Gerechtigkeit worin sein Leben ein wahres und vollendetes ist, hat ihm Gott uranfänglich aus besonderer Gnade beigelegt. Da aber der Geist des Menschen vermöge seiner Freiheit das übernatürliche Gnadengeschenk der Heiligkeit und Gerechtigkeit mit der Unsterblichkeit des Leibes behaupten, oder verwerfen konnte, und dieses wirklich gethan hat, so ist das Christenthum diejenige Anstalt, durch welche das ganze menschliche Wesen erneuert und in seinen ursprünglichen Zustand zurückversetzt werden soll.

II. Abschnitt.

Der Mensch in seinem Abfall von der göttlichen Idee.

1) Der Abfall des Menschen durch die Sünde. Weil Heiligkeit und Gerechtigkeit dem Menschen nicht anerschaffen,

sondern verliehen worden, sollte er durch eigene Thätigkeit dieselben sich zum freien Eigenthume machen. Er mußte daher veranlaßt werden, sich selbst zu entscheiden, oder zu zeigen durch eine sittliche That, ob er die vom heiligen Geist verliehene Heiligkeit und Gerechtigkeit behaupten wolle, oder nicht. Er bestand aber diese Freiheitsprobe nicht, mißbrauchte seine Freiheit und vollzog das Gegentheil von dem, was Gott gewollt hat. Die erste That der Freiheit war somit Sünde.

2) Das Wesen der Sünde. Die Sünde oder das Böse kommt also nicht von Gott, sondern vom Mißbrauch der Freiheit geistiger Wesen. Sie ist ein Abfall von Gott, ein Abfall des Geistes von sich selbst, oder von der Wahrheit seines Lebens und von der Seligkeit des Lebens, oder von seinem höhern Leben. Positiv kann sie als Selbstsucht bezeichnet werden.

3) Folgen der Sünde für Adam. Durch die Sünde setzte sich der Mensch in ein anderes Verhältniß zu Gott, als Gott ihn zu sich selbst gesetzt hat; er setzte sich Gott entgegen, oder empörte sich gegen ihn. Durch den Ungehorsam gegen Gottes Majestät wurde seine That eine Beleidigung Gottes — er zog sich Schuld und Strafe zu u. s. w.

In den nächsten Paragraphen wird von den Folgen der Sünde Adams für das menschliche Geschlecht, von dem Leben der Menschheit in der Erbsünde gesprochen, in welch' letzterer Beziehung das Heidenthum in seinen Irrthümern in Beziehung auf das Göttliche und in Beziehung auf den Menschen 2c. dargestellt wird. Darnach wird auf die Hülfsbedürftigkeit der Menschheit übergegangen und auch ein Blick auf die heidnische Pädagogik geworfen.

III. Abschnitt.

Die Rückkehr des Menschen zu Gott.

1) Die Erlösungsfähigkeit des Menschen. Die Sünde ist ein unleugbarer Beweis von der Freiheit des menschlichen Willens und der Ebenbildlichkeit des Geistes mit Gott. In der Sünde verändert sich nur der Gegenstand des Denkens, Empfindens und Wollens, nicht aber das Empfindungs- und Willensvermögen.

Denkt der sündhafte Geist nur selbstische Gedanken, so hat er doch in sich die Kraft, sein Erkenntnißvermögen auf Anderes zu lenken und das Göttliche und Gute zum Gegenstand seines Denkens zu machen. Hat das Gemüth nur Freude an dem sinnlich angenehmen Zustande, so kann es doch diese Freude aus dem Herzen verbannen und sich wieder höherer Freuden fähig machen, und hat der Wille

sich nur den niedern Seelentrieben hingegeben, so hat er doch die Kraft in sich, der Sinnlichkeit sich zu entziehen nnd die Gedanken Gottes zu vollziehen. Der Verfasser sagt: „diese katholische Lehre von der Wirkung der Erbsünde auf die Geisteskräfte ist die Grundlage der Pädagogik. Wo soll die Pädagogik anfangen und wo aufhören, wenn sie von der Ansicht ausgeht, der Geist des Menschen sei durch die Sünde so weit verschlimmert worden, daß er aus sich selbst nicht mehr die Wahrheit erkenne, Gott und das Gute lieben und Gutes aus freiem Willen thun könne. Welch' beschränktes Feld der Wirksamkeit hat sie, wenn sie von der Lehre ausgeht, alles Thun des Menschen sei sündhaft und nur um des Glaubens wegen wurde er für gerecht erklärt? Dieselbe kann also in höherer Beziehung nichts sein als eine Anleitung zum Glauben und im Uebrigen bloß mit dem Diesseitigen sich befassen."

In den folgenden Paragraphen wird dargethan, daß die Menschheit in Folge der Sünde einer Versöhnung mit der Gottheit bedurft hatte und daß Gott diesem Bedürfniß durch seinen Sohn entgegen kam.

Hierauf wird von der göttlichen Gnade und der menschlichen Freiheit gesprochen. Es heißt da unter vielem Andern: „Die göttliche Gnade kommt dem Menschen entgegen, allein nimmermehr wird er entsündigt und geheiligt, wenn er nicht aus freier Bewegung der Gnade Gottes entgegenkommt. Weil der Mensch in Wahrheit nur das ist, wozu er sich selbst frei bestimmt, so ist er auch wirklich nicht selbst ein Erlöster, wenn er nicht mit freiem Willen sich das aneignet, was ihm die Erlösungsgnade anbietet."

Aufgabe der christlichen Pädagogik.

Wenn die heilige Schrift die Anforderung an den Menschen stellt, Christo ähnlich zu sein und hierin die Wiedergeburt und die Vollkommenheit des menschlichen Lebens erkennt, bezeichnet sie hiemit auch die Aufgabe der christlichen Pädagogik, indem das Sein ein Werden voraussetzt. Die christliche Pädagogik ist also die Wissenschaft einerseits vom Wesen, dem religiös-sittlichen Zustande der Menschheit nach dem Abfall von Gott, von der Erlösungsbedürftigkeit und Fähigkeit und von der wirklichen Zurückführung des Menschen zu seiner wahren Bestimmung, andrerseits von den von Christus gegebenen Mitteln zu dieser Zurückführung und von der Art und Weise, wie diese bei den Unmündigen angewendet werden sollen, damit sie wirklich Christus ähnlich und Menschen in der vollen Wahrheit des Wortes werden. Ob nun gleich die christliche Erziehung vorzugsweise eine religiös-sittliche ist, so wird sie doch einsei=

tig und schief aufgefaßt, wenn man glaubt, sie mache den Menschen weniger geschickt für Welt, Gewerbe, Kunst und Wissenschaft; während sie der Geschicklichkeit für die Welt nur eine höhere Beziehung und Weihe verschaffen will. Die christliche Pädagogik ist eine allseitige, denn sie ergreift den Menschen nach seinem wahren Wesen, wirklichen Zustand und nach allen seinen wesentlichen Beziehungen und will nichts Anderes, als den Menschen zum wahren Menschen machen, oder ihn dahin bringen, daß er seiner Idee vollkommen entspreche. Der christliche Pädagog kann wohl mit dem Wortlaut der Definition der Erziehung von den meisten Erziehungslehrern einverstanden sein, allein er legt in dieselbe den wahren, höhern Sinn.

Christo ähnlich machen, ist der Ausgangs- und Endpunkt der christlichen Pädagogik. Damit tritt sie nicht nur der heidnischen, sondern auch der philosophischen Erziehungslehre der neuern Zeit entgegen.

Die philosophischen Erziehungslehren werden nun näher betrachtet. Rousseau steht nach den Grundsätzen des Verfassers auf einem doppelt falschen Standpunkt. Er sucht die wahre Cultur des menschlichen Geschlechts nicht in dem Christenthum, sondern in der Natur. Indem er den Menschen in den ursprünglichen Naturzustand zurückführen will, in welchem er seinen natürlichen Zuneigungen und Abneigungen folgt, das Angenehme sucht und das Unangenehme flieht, stellt er sich auf den Standpunkt der heidnischen Epikuräer, ignorirt die durch die Sünde verderbte Natur des Menschen und betrachtet Religion und Kirche als Feinde der wahren menschlichen Glückseligkeit. Erzielt die Pädagogik nur die Tüchtigkeit und Brauchbarkeit des Menschen für die Welt, für Gewerbe ꝛc., so weist sie denselben eine sehr beschränkte Lebenssphäre an, läßt den Zögling das Materielle als das Erste und Wichtigste ergreifen und alles, was über dieses hinausgehet, als etwas Unwesentliches betrachten. Macht sich die moderne Pädagogik zur Aufgabe, den Unmündigen zur Humanität zu erziehen, oder setzt sie den Zweck der Erziehung in die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten, oder geht sie noch weiter und höher und beabsichtigt durch die Erziehung Gottähnlichkeit: so sind diese Grundsätze doch nur wahr und gut, wenn sie einen christlichen Sinn haben. Denn die reale Idee der Humanität finden wir nur in Christus, und nur auf dem Standpunkt des Christenthums kann man ohne subjektive Beirrung sagen, was wahr und gut ist.

Ebenso ist das Princip der Divinität nur dann richtig, wenn es sich auf den christlichen Standpunkt stellt; wird es nur philosophisch aufgefaßt, so ist es falsch; denn die Geschichte hat bewiesen

daß der Mensch nicht mehr aus sich selber die wahre Idee Gottes gewinnen könne, sondern nur durch Christus. Wird Divinität im christlichen Sinne genommen, so würde jedoch das Endziel der Erziehung besser durch Christianität bezeichnet werden, weil Gottähnlichkeit nur durch Christoähnlichkeit vermittelt wird. Im folgenden Paragraph wird die katholische Kirche als Erzieherin der Menschheit dargestellt. Christus hat den Grund gelegt zur Erziehung des Menschengeschlechtes; der heilige Geist bewirkt auf diesem Grunde die Vollendung der Erziehung. In der That des Gottmenschen ist die Anstalt der Erziehung der Menschheit gegründet, der heilige Geist ist es aber, der diese Anstalt mit seinem Geiste erfüllet, und wirklich ausführt. Die auf die That Jesu gegründete und von dem heiligen Geiste belebte Kirche ist also die große, einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit. Es wird nun kurz gezeigt, welche Verdienste die christliche Kirche sich um die Einführung der wahren bürgerlichen Freiheit erworben habe, wie sie dem Familienleben die wahre Weihe und Würde ertheilte, die rohen Sitten der Völker milderte, die Pflegerin der wahren Wissenschaft und die Lehrerin und Erzieherin der Jugend gewesen ist. Verfasser schließt diese Betrachtung mit den Worten: „Betrachten wir die Geschichte der christlichen Kirche in ihrem wohlthätigen Einfluß auf das geistige und leibliche Leben der Menschheit, so müssen wir bekennen, daß sie die großartigste, einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit ist. Wie kurzsichtig und befangen müssen daher diejenige sein, welche diese Anstalt so sehr verkennen und verachten! In der Kirche finden wir alle Mittel, die erforderlich sind, um den Menschen zum wahren Menschen zu erziehen, oder ihn in den Stand zu setzen, in welchem er seiner Idee wieder entspricht oder in seinem Wesen und allen seinen Beziehungen so lebt, wie ihn Gott gedacht, gewollt und erschaffen hat. Diese Mittel aber, welche die Kirche zur wahren Erziehung des Menschen in sich hat, müssen wir nun im zweiten Theil näher kennen lernen, um die richtige Anwendung derselben vorzubereiten."

Zweiter Theil.

Die Mittel der christlichen Erziehung.

1) Wahre Bildung. Die wahre Bildung des Menschen beruht nicht bloß in der Aufklärung, sondern auch in gleichzeitiger Veredlung des Herzens und vernünftiger Herrschaft des Willens ꝛc. Diese wahre Bildung erlangen wir gewiß bei der Welt nicht, sondern bei dem, der gesprochen hat: „lernet von mir, denn ich bin sanftmüthig und demüthig von Herzen." „Die wahre Bildung wird

daher erreicht, wenn das Gemüth des Menschen vom Geist des Christenthums lebendig durchdrungen und die Frucht des heiligen Geistes ist. Der gebildete ist der wahre Mensch, oder der, welcher seiner Idee entspricht. Da nun aber durch keine Anstalt der Welt der Mensch zu seinem wahren Leben zurückgeführt werden kann, als durch die christliche Kirche, wer sollte Anstand nehmen, zu behaupten, die wahre Menschenbildung werde nur durch die christliche Kirche vermittelt? Die christliche Kirche vermag aber dieß nur, indem sie stets den dreifachen Erlösungsakt Christi an und für die Menschen ungehindert wiederholt. In der priesterlichen, prophetischen und königlichen Wirksamkeit der Kirche liegen auch die Mittel zur wahren Erziehung und Bildung, die wir nun näher kennen lernen wollen. Es wird nun die priesterliche Wirksamkeit der Kirche dargestellt, von der historischen Gestaltung des Priesterthums gesprochen, die Idee des Opfers entwickelt, die Bedeutung der Sakramente und ihre heiligende Kraft beschrieben, und dann gesagt: „Die Kirche ist daher allein im Besitz derjenigen Mittel, durch welche das menschliche Leben in seine ursprüngliche Vollkommenheit, Schönheit und Herrlichkeit zurückversetzt werden kann. Unter Anwendung und würdiger Entgegennahme dieser Mittel entwickelt sich in dem Menschen ein neues Lebensprincip, aus dem sich ein wahrhaft menschliches Leben gestaltet.“

Ausführlich wird darauf der Kultus der katholischen Kirche und dessen veredelnder Einfluß auf das menschliche Gemüth besprochen und dabei vorzüglich das heilige Meßopfer und seine Bedeutung auseinandergesetzt. Welchen wohlthätigen Einfluß die christliche Kirche auf die Künste und dadurch auf die menschliche Bildung und den Verstand übte, wird ebenfalls beschrieben; ebenso werden die heiligen Zeiten betrachtet, welche das Kirchenjahr bildet, weil durch sie das Leben des Menschen ebenfalls erhöht und veredelt wird.

Im folgenden Abschnitte wird von der prophetischen Thätigkeit der Kirche gesprochen und es ist hier die Rede von der Ideenlehre, von der Idee der Gottheit und dann von der Welt, oder der Gesammtheit aller Geschöpfe Gottes; in letzterer Beziehung findet ein Unterricht über das Geisterreich und dann ein Unterricht über das Naturreich und zuletzt über die Menschheit statt, woran sich noch die Lehre von der Vorsehung, von der christlichen Kirche, von der Bedeutung des menschlichen Lebens in der Kirche und von der Zukunft des Menschen in der Kirche anreiht. Der Abschnitt schließt mit folgender Stelle: „Blicken wir nun auf alles zurück, was wir von der prophetischen Wirksamkeit der Kirche gesagt haben, so leuchtet uns ein, daß wir nur bei der Kirche die volle, Geist und Herz

befriedigende Wahrheit finden, die Wahrheit, die wirklich frei macht. Wenn auch weltliche und zeitliche Kenntnisse nothwendig zum Leben sind, so werden diese nur um so gründlicher und praktischer sein, je mehr sie auf die christliche Idee gegründet werden. Das Gewerbsleben erfordert allerlei Kenntnisse, die das Christenthum nicht fertig oder vollständig entwickelt bietet; werden aber alle die verschiedenen Kenntnisse der Natur nicht vollkommener und gründlicher werden, wenn diese in ihrer ewigen Idee aufgefaßt wird? In allen Erkenntnissen ist ein theologisches Moment, oder alle haben eine Beziehung zu den christlichen Ideen. Auf dem Standpunkte des Christenthums wird man allein in Stand gesetzt, die Wahrheit aller menschlichen Erkenntnisse zu bemessen, und diese alle zu einer höhern Einheit zu verbinden. Die Lehre der Kirche ist daher, insofern sie das Wort der ewigen Wahrheit ist, wahre Wissenschaft; darum kann auch ein ungelehrter Christ, wenn er einen erleuchteten Glauben hat, wirklich gelehrter sein, als der größte Gelehrte, der die Wahrheit außerhalb der Kirche sucht."

Im folgenden dritten Abschnitt ist von der königlichen Wirksamkeit der Kirche die Rede, und zwar zuerst im Allgemeinen, und dann im Besondern, in welch' letzterer Beziehung vom Wort als Regierungsmittel, von Kirchenstrafen, vom Gebet und von der Pflicht, der Kirche zu gehorchen und von ihrer pädagogischen Wirksamkeit die Rede ist. Ueber diese Wirksamkeit heißt es unter Anderem: „Die Kirche will allerdings den Menschen für den Himmel erziehen, allein nur durch ein tüchtiges zeitliches Leben. Es ist daher eine einseitige Auffassung der Kirche, wenn man glaubt, sie befasse sich mit dem Menschen nur hinsichtlich seines Seelenheils und seiner ewigen Zukunft, und bekümmere sich nicht um sein zeitliches Thun und Streben." „Die Kirche will daher den Menschen durch ein thätiges und gemeinnütziges Leben zu seiner ewigen Bestimmung führen, sorgt aber stets dafür, daß er wegen des Zeitlichen das Ewige nicht verliere." Die Kirche umfaßt daher den Menschen nach seiner zeitlichen und ewigen Bestimmung und ist die wahre und allseitige Erzieherin der Menschheit. Sie ergreift auch die natürlichen Erziehungsmittel, um durch sie auf den Menschen heilsam zu wirken. Mit Recht behauptet man, daß der Mensch nur in der menschlichen Gesellschaft, oder im Umgang mit andern Menschen ein wahrer Mensch werde. Wer kann aber der menschlichen Gesellschaft die erziehende Kraft und Wirksamkeit geben? Nur die Kirche, welche dieselbe heiligt und die Menschen zu Gliedern des Leibes Christi und unter einander macht.

„Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Natur einen wohlthätigen Einfluß zum Zweck der Erziehung hat, allein wird sie diesen

haben, wenn sie in ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nicht erkannt wird? Das Christenthum ist es nun wieder, welches über die Natur die richtige Ansicht verbreitet und sie zu einem Buche göttlicher Offenbarung macht, und ihr wieder den rechten Einfluß gegeben hat. So verhält es sich mit allen natürlichen Erziehungsmitteln."

Dritter Theil.

Anwendung der gegebenen Mittel zur Erziehung des Menschen.

Erste Abtheilung.

Anwendung derselben bei normaler Entwickelung.

1) Das Wesen der christlichen Erziehung. Die Aufgabe der Pädagogik ist nicht nur, die Wiedergeburt des getauften Menschen zu bewahren, sondern auch zur freien That desselben zu machen. Die Pädagogik hat daher zweierlei Aufgabe: eine negative und eine positive. Die erste Aufgabe besteht darin, von dem Kinde alles das abzuhalten, was es seiner Taufgnade berauben, die ihm zugewendete Erlösung unwirksam machen und von Gott ewig trennen könnte. Die zweite Aufgabe geht dahin, alle Mittel anzuwenden, daß das Samenkorn eines heiligen und gerechten Lebens, die Taufgnade durch freie Thätigkeit sich entwickele, das Keimen desselben alle Kräfte des Geistes durchdringe und das Leibliche durch das Geistige beherrscht und verklärt werde. Die Erziehung befaßt sich daher nicht bloß mit dem Unterricht, sondern auch mit der Zucht und es kann im rechten Verständniß Erziehung und Unterricht nicht getrennt werden, indem der Unterricht nur eine Seite der Erziehung ist und Erziehung sich auf alle Kräfte des menschlichen Wesens erstreckt. Der Ausgang, der Fortschritt und das Ziel der christlichen Pädagogik fallen daher in der Person Christi zusammen. Macht sich nun die christliche Erziehung zur Aufgabe, ihren Zögling durch Gesinnung und Werk Christo ähnlich zu bilden, so will sie dadurch doch noch ein höheres Ziel erreichen, denselben nämlich dadurch in die Einheit mit Gott zurückversetzen, in welcher er vor der Sünde war.

Der Weg zur Wiedervereinigung mit Gott führt allein durch Christus.

2) Prinzip der christlichen Erziehung. Für die Wissenschaft der Erziehung ist ein festes Prinzip erforderlich, durch welches Einheit in die Wissenschaft und in das Geschäft der Erziehung gebracht wird.

Dasselbe ist: Erziehe den Menschen zur Aehnlichkeit mit Christus, auf daß er wahrer Mensch werde. Mit diesem Grundsatze ist zugleich ein bestimmtes und erreichbares Ideal gegeben mit einem historischen Lebensinhalt. Fordert das Christenthum die innigste Einheit mit Christus, so versteht es sich von selbst, daß nicht eine Identität mit Christus erreicht werden kann.

Durch diesen Grundsatz wird der Mensch nicht bloß zu einem religiös=sittlichen Leben, sondern auch zur Brauchbarkeit in der Welt erzogen; es entsteht durch ihn also keine einseitige Erziehung.

Die Aehnlichkeit mit Christus schließt also die zeitliche Bestimmung nicht aus, sondern setzt den Menschen in das rechte Verhältniß zu seinen Mitmenschen und zur Natur. Christus ist uns in allen rein menschlichen Verhältnissen ein Beispiel geworden; er war im gesellschaftlichen Leben stets sanft und mild, freundlich und leutselig und nahm sich der Niedrigen und Unglücklichen erbarmend an; er war der beste Sohn in seiner Familie. Werden wir ihm ähnlich, so werden wir auch in allen menschlichen Verhältnissen als wahre Menschen erscheinen, nicht nur thätig, sondern auch leidend.

3) Die christlichen Erzieher. Da das Princip und Ziel darin besteht, den heranwachsenden Menschen zur Aehnlichkeit mit Christus zu erheben, oder in eine bewußte und freie Lebensgemeinschaft mit Christus hineinzuleiten, so entsteht die Frage: Wem liegt dieses Geschäft ob? Wir antworten hierauf: Den Aeltern, Schullehrern und Geistlichen. Die Aeltern werden zu diesem Geschäfte durch eine besondere göttliche Gnade befähigt, durch das Sakrament der Ehe. Da sie aber in der Regel nicht die Zeit und das Geschick haben, die Erziehung ihrer Kinder selbst zu vollenden, so übertragen sie die Vollendung derselben Andern, öffentlichen von Kirche und und Staat aufgestellten Lehrern und wirken stets mit diesen. Die Lehrer sind in Beziehung der ihnen anvertrauten Kinder nichts anders als die Stellvertreter der Aeltern. Die Erzieher müssen vom Geist des Christenthums erfüllt sein. Ist dieses, so werden sie ohne viele Regeln und pädagogische Vorschriften die rechten Mittel und Wege finden, die Zöglinge zu wahren Menschen zu bilden. Nebst den Lehrern sind es die Geistlichen, welche zur christlichen Erziehung mitzuwirken, diese zu beaufsichtigen und zu leiten haben. Da den Priestern die Vollmacht ertheilt ist, die von Christus der Kirche verliehene dreifache Gewalt zur Zurückführung der Menschheit in ihre ewige Idee anzuwenden, so versteht es sich von selbst, daß dieselben auf das ganze Erziehungswesen einzuwirken berufen sind. Es ist besonders ihre Pflicht, die Aeltern über die Erziehung ihrer Kinder zu belehren — sie zur treuen Pflichterfüllung in dieser Beziehung

anzuhalten. Treten die Kinder in die öffentliche Schule, so haben sie mit den Lehrern die gemeinsame Aufgabe, die Erziehung derselben zu besorgen und besonders den Religionsunterricht zu ertheilen und die christliche Zucht zu überwachen. Kann der Mensch nur vermittelst der Kirche in seine Verhältnisse, in welche ihn Gott im Anfang gesetzt hat, eintreten, oder kann er nur durch die christliche Erziehung ein wahrer Mensch werden, so leuchtet von selbst ein, was von der Trennung der Schule von der Kirche zu halten, oder daß diese eine gänzliche Verkennung des Christenthums und Unnatur ist.

Weil sich die Wissenschaft mit der Erziehung der Jugend bis zum zurückgelegten vierzehnten Lebensjahre beschäftigt, so wird die Erziehungslehre in zwei Abschnitte zerlegt, von welchen der erste von der häuslichen und der zweite von der öffentlichen Erziehung handelt.

I. Abschnitt.

Von der häuslichen Erziehung.

Hier wird zuerst die Pflege des leiblichen Lebens durch die häusliche Erziehung beschrieben. Dann geschieht dasselbe in Ansehung des geistigen Lebens und zwar in Beziehung auf die Intelligenz, wo es z. B. heißt: „Sehen die Aeltern bloß auf Weckung und Stärkung der Geisteskräfte, so ist die erste Erziehung eine rein heidnische. Weil die Vernünftigkeit bei den Menschen sich nur langsam einstellt, so muß diese zuerst durch den kindlichen Glauben ersetzt werden. Frühzeitig sollen sie darum auf Gott hingewiesen werden, der das Weltall beherrscht; es soll ihnen gesagt werden, daß er kein Wohlgefallen am Bösen habe u. s. w., der kindliche Glaube soll vorzüglich durch das Gebet gepflegt werden. Wie den Aeltern der Erlöser lieb und theuer ist, so werden sie auch dafür besorgt sein, dieselbe Liebe und Freude an dem Erlöser in den Herzen ihrer Kinder zu erwecken. Welch herrliches Mittel finden sie hiezu in den Erzählungen aus dem Leben Jesu, in der Darstellung seiner Jugend 2c.!

In Beziehung auf das Gemüth.

Die negative Aufgabe der Erziehung hinsichtlich des Gemüthes besteht zunächst darin, daß sie ernstlich darauf bedacht ist, daß die sinnlichen Triebe, die thierischen Begierden und Leidenschaften nicht geweckt, sondern im Gegentheil, wo sie hervortreten, zurückgedrängt werden. Die Kinder sind deßwegen an Ordnung, Mäßigkeit, Zufriedenheit, Bescheidenheit, Genügsamkeit, Reinlichkeit, Schamhaftigkeit zu gewöhnen.

Da der Mensch vermöge der Erbsünde eine vorherrschende Neigung für das sinnlich-Angenehme hat, so soll man in ihm mehr

das Gefühl für das Höhere zu erwecken suchen, ihn an Arbeit, an Selbstbeherrschung, Mäßigung u. s. w. gewöhnen. Die positive Pflege des jugendlichen Gemüthes hat die Mutter zu beginnen. Die Liebe der Mutter erweckt Liebe in dem sich noch nicht selbstbewußten Geiste des Kindes. Hinsichtlich der Pflege des kindlichen Gemüthes haben alsdann die Aeltern zunächst die christliche Lehre in Anwendung zu bringen. Wird das Kind belehrt, daß Gott der Vater im Himmel uns alles gebe, was wir bedürfen und woran wir uns freuen, weil er uns liebt, so soll dadurch die Liebe zu Gott in dem kindlichen Gemüthe erweckt und vermehrt werden. U. s. w.

Nächst der Liebe gegen Gott soll in dem jugendlichen Gemüthe die Liebe zu Jesus Christus, dem Herrn und Heiland erweckt werden durch Erzählungen von der Liebenswürdigkeit Jesu. Wird das Kind zur Erkenntniß gebracht, daß alle Menschen Kinder Gottes sind, daß Gott alle liebt und ewig selig machen will, daß unter den Menschen ein Unterschied vor Gott nicht besteht, daß alle die große Familie Gottes auf Erden bilden und Christo angehören, so ist damit die Aufforderung zu verbinden, alle Menschen zu lieben und gegen alle höflich, freundlich, leutselig und wohlwollend sich zu betragen. In dieser Beziehung ist daher stets zu vermeiden, die Kinder auf Stand, Reichthum und Vorzüge der Aeltern aufmerksam oder gar stolz zu machen. — Um das Gemüth der Kinder frühzeitig mit höherer Liebe, mit Ehrfurcht, Gehorsam und Dank gegen Gott zu erfüllen, rede man öfter mit denselben von dem, was in der Kirche vorgeht, flöße ihnen eine heilige Scheu gegen die Kirche ein, führe sie ein in das Verständniß kirchlicher Ceremonien, Feste und Zeiten.

Der wohlthätige Eindruck des Christbaumes, die Beziehung zeitlicher Gaben auf das Christkind, die Quelle alles geistig Guten, worin die Aufforderung zur Liebe und zum Danke gegen Christus enthalten ist, läßt sich nach seiner segensvollen Wirkung nicht leugnen.

In Beziehung auf den Willen.

Die sinnlichen Begierden sind das Unkraut in der Seele des Kindes, welches frühzeitig ausgerottet werden muß, wenn es den guten Samen nicht ersticken soll. Aus der sinnlichen Begierlichkeit, die auch in dem Getauften bleibt, entwickeln sich schon frühe in dem Kinde böse Begierden und Leidenschaften — als Genußsucht, Eigennutz, Habsucht, Rechthaberei, Eigensinn, Trotz, Rache ꝛc. Die Aeltern haben daher mit der heiligen Zucht der Kirche der wuchernden Sinnlichkeit ihrer Kinder entgegenzutreten, und in dieser Beziehung die königliche Thätigkeit der Kirche an ihren Kin=

dern zu vollziehen. Ihre Aufgabe ist daher eine zweifache, erstens die sinnliche Begierlichkeit zu mäßigen und zu ordnen, und zweitens dieselbe zur Thätigkeit für das Gute oder die Tugend zu gewöhnen.

Und an welche Tugenden soll das Kind frühzeitig gewöhnt werden? Vor allen an die des Gehorsams.

Neben der Gewöhnung an Gehorsam sind die Kinder zu Dankbezeugungen anzuhalten. Die Dankbarkeit der Kinder gegen die Aeltern und andere Menschen soll alsbald auf Gott, den größten Wohlthäter der Menschen, geleitet werden. Andere Tugenden, an welche der Mensch frühzeitig zu gewöhnen ist, sind: Dienstfertigkeit, Verträglichkeit und Friedfertigkeit, Sanftmuth, Höflichkeit, Wahrhaftigkeit.

Strafe und Belohnung als Erziehungsmittel.

Da die Sinnlichkeit nicht verständig ist und die Gewöhnung oft nur durch Zwang erreicht wird, so sind gewöhnlich auch Strafen anzuwenden. Die Liebe ist der Grund, das Maß und Ziel der Züchtigungen oder der Strafen. Die Liebe ist erfinderisch und wird z. B. den Faulen durch Entziehung der Speisen oder Entbehrungen bestrafen; beruht die That nicht auf Leichtsinn und Muthwillen, sondern auf einer boshaften Gesinnung, wie auf Trotz, Eigensinn, Rache ꝛc., so wird die Strafe in diesem Falle weit empfindlicher sein, als im andern; wird dieselbe That wiederholt, so muß nicht nur die Strafe wiederholt, sondern eine härtere verhängt werden.

Die Strafe soll auch nach des Verfassers Forderung dem Vergehen angemessen und von der Art sein, daß das begangene Unrecht zum entsprechenden Gefühl gebracht werde. Auch nach ihm soll man die Strafen dem Alter des Kindes anpassen; je jünger das Kind ist, desto mehr positive Züchtigung soll angewendet werden; je älter es wird, desto mehr ist die körperliche in eine geistige Strafe zu verwandeln ꝛc.

Die Belohnungen der Kinder bestehen in Vergünstigungen und Lob. Die Vergünstigungen und Auszeichnungen dürfen nicht der Art sein, daß die Sinnlichkeit dadurch genährt und unordentliche Begierden erweckt werden. Vom Lob ist alles auszuschließen, was nicht auf freier Thätigkeit beruht, was das Kind nicht selbst erworben hat, z. B. körperliche und geistige Vorzüge. Wie der maßlose Tadel das Ehrgefühl abstumpft, so verfehlt auch das Lob seine Wirkung, wenn es zu häufig angewendet wird ꝛc.

Im folgenden Paragraph wird das Beispiel als Erziehungsmittel dargestellt. Darauf ist von der Kleinkinderschule die Rede. Was Verfasser über die Bestimmung, Einrichtung und über die Be-

schäftigungen in derselben sagt, enthält im Wesentlichen dasselbe, was im Artikel Stapf über diesen Gegenstand mitgetheilt wurde.

Die öffentliche Schule. Kirche und Staat sind bei diesen Anstalten betheiligt, denn beide haben ein Interesse bei der Erziehung der Kinder. Die Kirche ist es, welche zuerst dieß erkannt und sich um die Erziehung der Kinder angenommen hat. Es ist ein müssiger Streit darüber, ob die Schule der Kirche oder dem Staate angehöre, indem sie beiden zugleich angehört. Wie Palmer (s. unten), so sagt auch Dursch: „Erkennt der Staat sein wahres Interesse, so wird er dem Einfluß der Kirche auf die Volksschule nicht entgegen wirken, sondern die Wirksamkeit der Kirche unterstützen, und die Kirche wird sich des kräftigen Beistandes des Staates in der Erziehung der Jugend zu wahren Christen und nützlichen Bürgern freuen. Die beabsichtigte Trennung der Schule von der Kirche hat einen zweifachen Sinn. Man kann damit entweder die Schule nur der Aufsicht und Leitung der Kirche entziehen, und ganz dem Staate überantworten wollen in der Art, daß die Schule doch die Pflanzstätte guter Christen und Bürger bleibe, oder aber die Schule dem kirchlichen Geiste und Einfluß entziehen, und dem praktischen Geiste der Welt preisgeben wollen. Weil die Kirche die Mutter der Schule ist und es so ganz in ihrer Mission liegt, die Menschen zu wahren Menschen zu erziehen, die aus freier Selbstbestimmung ihre ewige und zeitliche Bestimmung erfüllen, die Schule aber durch Entziehung ihrer Aufsicht und Leitung der Gefahr ausgesetzt wird, des christlichen Geistes ganz baar zu werden, so kann sie bei der Trennung der Schule von der Kirche in irgend einer Art nicht gleichgiltig sein, und muß eine wie die andere als Unnatur erklären."

„Die Geistlichen vertreten die Interessen der Kirche und die Lehrer die des Staates. Wenn Geistliche und Lehrer nicht zusammenstimmen, wird der Zweck der Schule nimmer erreicht."

Ueber Schullehrerseminarien sagt der Verfasser: „Diese Anstalten sind gewiß zweckmäßig und heilsam, wenn sie selbst vom christlichen Geiste belebt und beherrscht sind, wenn in denselben eine Pädagogik gelehrt wird, welche das wahre Wesen und die höhere und höchste Bestimmung des Menschen zur Erkenntniß bringt und zeigt, daß der Mensch nur durch die christliche Kirche wieder ein wahrer Mensch werde und seine ewige Bestimmung erreiche. Mag da sonst gelehrt werden, was will, alles kann gut und nützlich sein, wenn es nur immer in seiner höchsten Beziehung aufgefaßt wird und die Zöglinge angehalten werden, ein religiös-sittliches Leben zu entwickeln oder die Mittel der Kirche zur Erleuchtung und Heiligung zunächst auf sich anzuwenden."

Ueber das Verhältniß zwischen Geistlichen und Lehrern heißt es: „Erkennen sich beide als Arbeiter in dem Weinberge des Herrn, so ergibt sich ihr natürliches und erbauliches Verhältniß zu einander von selbst; sie begegnen sich mit Achtung, sind einig im Geiste der Liebe und Sorgfalt für die Kinder, unterstützen und ermuntern einander, suchen die Ehre und das Recht der Schule zu vertheidigen, haben gegenseitig Nachsicht und sehen auf treue Pflichterfüllung. Die Uneinigkeit zwischen Geistlichen und Lehrern tritt gewöhnlich da ein, wo die Einigkeit des Geistes durch das Band des Friedens nicht erhalten wird, d. h. da wo ein Theil seine wichtige Stellung zur Schule nicht erfaßt hat, wo auf einer Seite Anmaßung und Hochmuth herrscht und auf der andern keine Demuth und Bescheidenheit, oder wo beide Theile in Absicht auf den Geist und Zweck der Schule auseinandergehen."

Ebenso vernünftig spricht der Verfasser auch über das Verhältniß der christlichen Aeltern zur Schule.

Hierauf ist von der christlichen Schule überhaupt und dann von der Pflege des Geistes in der christlichen Schule die Rede. Verfasser bringt die Schüler in 6 Klassen, welche 3 Abtheilungen bilden. Die erste Abtheilung umfaßt die Kinder vom 6.—8. Jahre, die zweite vom 8.—12. und die dritte vom 12.—14. Jahre, so daß also die Kinder die erste Abtheilung 2 Jahre, die zweite 3 und die dritte ebenfalls 3 Jahre besuchen.

A. Pflege der Intelligenz in der I. Abtheilung.

Etwas Eigenthümliches hat der Anfang, den Verfasser für das Schreiben= und Lesenlernen verzeichnet. Er geht nämlich dabei von der Bilderschrift aus, und sagt: „Man zeichne auf die Tafel ein Haus, einen Baum, ein Thier oder einen andern Gegenstand und lasse ihn die Kinder benennen. Haben sie die Zeichnung richtig benannt, so schreibe man die Benennung mit dem entsprechenden Wort neben hin und mache denselben begreiflich, daß das Eine und Andere dasselbe bezeichne; wie aber die Dinge verschieden seien, so seien auch die Benennungen verschieden. Wie das gezeichnete Haus aus verschiedenen Strichen bestehe, so die Benennung aus verschiedenen Lauten. Man lasse die Benennungen der verschiedenen Zeichnungen in den entsprechenden Worten aussprechen und zeige sogleich die Verschiedenheit des Wortlautes und der einzelnen Laute, aus welchen dasselbe besteht. Dadurch kommt man auf den Begriff des Buchstabens, der die verschiedenen Laute bezeichnet, aus welchen ein Wort besteht. Nun beginne man die Kinder nach und nach alle Buchstaben kennen zu lehren, deren die Sprache bedarf, um ihre Wörter zu bilden.

Der Verfasser verlangt, daß Lesen und Schreiben zugleich gelehrt werde, daß beim Schreiben- und Lesenlernen zugleich der Verstand mit thätig sei, und daß hiernach das Lesebüchlein eingerichtet werde.

B. Die Pflege des Gemüthes.

Hier heißt es unter Anderem: „Besonders bei den Kindern dieser Abtheilung ist darauf zu sehen, daß sie frommen, weichen und zarten Herzens werden. Die Liebe zu Gott und Christus wird vermehrt durch erweiterten Unterricht, wodurch die Liebe in wahre Ehrfurcht verwandelt wird. Die Liebe und Ehrfurcht gegen die Kirche wird immer mehr belebt, je mehr diese als der heilige Ort dargestellt wird, an welchem Gott dem Menschen entgegenkommt und ihn an sich zieht, um ihn zu retten.

Positive Mittel zur Bildung des Gemüthes besitzt die Schule vorzüglich durch gemüthliche Erzählungen und durch den Gesang.

C. Pflege des Willens.

Der Wille des Lehrers bezieht sich hauptsächlich auf das Verhalten der Kinder in der Schule, auf öffentlichen Plätzen und in Kirche, auf die Aufgaben, das Lernen und die Fortschritte. Weil aber das Kind zu einem freien und freudigen Gehorsam erzogen werden soll, so hat man die Kinder in der Schule über die Nothwendigkeit des Gehorsams u. s. w. zu belehren. Es soll der Jugend eingeprägt werden, daß der heilige und gerechte Gott ihn von ihnen verlange ꝛc.

Die religiös-moralische Pflege der Schule. Das Wesentlichste hievon ist kurz folgendes: „Weil alle wahre Erkenntniß mit der Erkenntniß Gottes beginnt, so muß auch der Anfang der christlichen Lehre mit Gott beginnen. Das apostolische Glaubensbekenntniß soll auswendig gelernt und erklärt werden; damit wird die Schöpfungsgeschichte verbunden.

Ehe das Glaubensbekenntniß, das die Person Christi betrifft, behandelt werden kann, muß von dem Sündenfall die Rede sein, um die Geburt, das Leben Christi verständlich zu machen. Um den Glauben an den heiligen Geist zu erleuchten und zu befestigen, erzähle man, daß Jesus denselben zu senden verheißen hat, daß und wie er am Pfingstfeste über die Jünger gekommen ist, und was er in denselben gewirkt hat und immer in den guten Christen wirke, und mache begreiflich, daß ein anderer Geist in den guten als in den bösen Christen wirke.

Die Kinder sollen hier über die erste Ausbreitung der Lehre Jesu, über die Zusammenkunft der Christen in der Kirche, über die

christliche Gemeinde, über das Fortleben der Menschen nach dem Tode, über die Gemeinschaft der Heiligen, über die Auferstehung und das Gericht die erste einfache Belehrung erhalten. Nicht wohlbegründete und erleuchtete Kenntnisse über das Glaubensbekenntniß sollen und können dem Schüler auf dieser Stufe beigebracht werden; es soll vielmehr nur ein Wissen sein, das durch den folgenden Unterricht immer klarer, weiter und begründeter wird. Durch den Religionsunterricht will der Verfasser auch nicht bloß den Verstand mit Kenntnissen bereichert wissen, sondern alle Geisteskräfte sollen durch denselben ergriffen werden. Alle Gebete, welche die Kinder zu lernen haben, sollen, nach ihm, denselben so viel als möglich erklärt werden. Den Gesang soll man vorzüglich zur Erweckung religiöser Gefühle benützen, die Kinder zum Kirchenbesuche anzuhalten, sie aber auch so viel als möglich über das, was in der Kirche vorgeht, belehren, und die Ceremonien erklären ꝛc.

II. Die Pflege des Geistes in der 2. Abtheilung der Schule.

Hier sind die Kinder im Lesen, Schreiben, Rechnen durch fortlaufende Uebung immer weiter zu führen. Das Lesen soll nicht nur ein richtiges, sondern ein angenehmes werden; das Schreiben sich ebenfalls nicht bloß zum Richtig-, sondern auch zum Schönschreiben erweitern. Das Rechnen soll am Ende dieser Periode zur geläufigen Behandlung der 4 Species vorgerückt sein. Diese Uebungen sollen beständig die Stärkung der Geisteskräfte mit sich führen, ebenso soll man jeden Fortschritt zur Bereicherung mit nützlichen Kenntnissen verbinden; hiezu ist wieder ein Lesebuch erforderlich. Ueber die Einrichtung dieses Lesebuches theilt der Verfasser recht vernünftige Gedanken mit. Er verlangt z. B., daß die Naturbeschreibung von der christlichen Weltansicht ausgehen, und diese zu begründen suchen solle, und daß der übrige Theil des Lesebuchs moralische Erzählungen enthalte, durch welche gerade diejenigen Tugenden in ihrer Liebenswürdigkeit dargestellt werden, welche den Kindern eigen sein und bleiben sollen.

Der Verfasser zeigt auch, wie der Lehrer die Schüler im Vergleichen, im Bilden der Begriffe, im Unterscheiden der Begriffe ꝛc. zu üben habe. Der Sprachunterricht hat die Rechtschreibung nach den Lauten und Buchstaben und der richtigen Stellung der Wörter im Satze zu umfassen. Die Schüler haben hier die Hauptwörter, die Zeitwörter, die Eigenschaftswörter, Umstandswörter ꝛc. kennen zu lernen. Ebenso soll ihnen auch die Kenntniß der Flexionsformen nicht unbekannt bleiben. Desgleichen will der Verfasser die Schüler hier auch mit den Haupt- und Nebensätzen bekannt gemacht wissen.

Die Pflege des Gemüthes.

Die Gefühle der Ehrfurcht und Liebe gegen Gott sollen in dem jugendlichen Gemüthe besonders durch Theilnahme an dem Gottesdienste und durch Erklärung von den kirchlichen Zeiten, Gebräuchen und Ceremonien geweckt und gepflegt werden.

Ebenso soll besonders in dieser Periode dem Kinde Achtung gegegen das Alter eingeflößt werden. Den Gesang soll man fortwährend zur Bildung des jugendlichen Gemüthes benützen. Im Gesangunterricht gibt der Verfasser den Noten den Vorzug vor den Ziffern. Er wünscht auch, daß neben dem geistlichen zugleich ein weltliches Gesangbuch in die Hände der Schüler gelegt werde, um die unwürdigen Lieder im Leben zu verdrängen.

Pflege des Willens.

Die Schule soll in dieser Zeit vorzüglich dem Eigensinn, der Eigenliebe und Unbotmäßigkeit entgegen arbeiten. Als Mittel zur Anbildung dieser Tugenden werden Belehrungen und wo diese nicht ausreichen, die übrigen Erziehungsmittel: Warnungen, Strafen bezeichnet.

Auch auf dieser Stufe beschreibt der Verfasser die religiös-sittliche Erziehung der Kinder besonders. Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments wird für diese Abtheilung als die geeignetste Grundlage für den Religionsunterricht angesehen.

Es ist daher nicht der Hauptwerth des Auszugs aus dem alten und neuen Testaments darauf zu legen, daß die Geschichte des alten Testaments als die Vorbedeutung des neuen erscheine, sondern darauf, daß das alte Testament besonders das weise und liebevolle Walten und Wirken Gottes hinsichtlich der von ihm abgefallenen Menschheit, besonders eines Volkes, das neue sodann die Erfüllung der Verheißungen Gottes in dem Leben, Wirken und Leiden des Sohnes Gottes, in der Fortführung seines Werkes durch den heiligen Geist bis an das Ende der Welt darstelle. Verfasser zeigt dies praktisch an einem Beispiele.

Bem. Diese Ansicht des Verfassers von der biblischen Geschichte bildet gewissermassen den Gegensatz von der Ansicht, welche sich in der Schrift von Dr. Emil Anhalt über diesen Gegenstand ausspricht.

Der Verfasser beantwortet die Frage, was von Seiten des Catecheten zu thun sei, um ein kirchliches Leben zu erwecken? und antwortet hierauf: „Man solle die Kinder anhalten, daß sie zu Hause, oder wo sie seien, bei dem Glockengeläute Morgens, Mittags und Abends die vorgeschriebenen Gebete verrichten ꝛc. Auch soll man sie

hier über das Wesentliche der Messe, der Buße belehren; ebenso soll man ihnen einen entsprechenden Unterricht über die kirchlichen Gebräuche und Zeiten ertheilen.

III. Die geistige Pflege der Kinder in der dritten Abtheilung der Schule.

Von der Pflege der Erkenntniß-Kräfte.

Hier ist zuerst von der Uebung des Verstandes durch Bilden, Erklären von Begriffen, Urtheilen, Schlüssen 2c., durch Kopf- und Tafelrechnen die Rede.

Dann wird von der Erweckung der Vernunft gesprochen. Zum Zwecke der Erweckung der Vernunftthätigkeit hat man die ganze Natur, Himmel und Erde vor den Geist der Kinder zu stellen und die Ordnung und Zweckmäßigkeit in denselben nachzuweisen. Es ist ein allmächtiger, höchst weiser und liebevoller Vatergeist, der sich in dem großen Ganzen, in der zweckmäßigen Einrichtung und in der Fülle von Leben und Nützlichkeiten beurkundet. In der Geschichte ist nachzuweisen, daß das Thun und Treiben der Menschen wie das Leben der Natur unter einem weisen Plane Gottes steht, und alles, was einzelne Menschen und ganze Völker gegen die ewigweise Absicht Gottes unternehmen, nicht gelingen kann; daß die Wahrheit über die Lüge, das Gute über das Böse 2c. den Sieg davon tragen wird.

Das Rechtschreiben soll auf dieser Stufe nicht nur die Orthographie, sondern auch die richtige Stellung der Wörter in dem Satze, die richtige Bildung der einfachen und zusammengesetzten Sätze und die Verbindung der zusammengesetzten Sätze und Perioden umfassen. Dabei sollen die zu dieser Verbindung nöthigen Wortarten und die Interpunktionslehre mit behandelt werden.

Um die Zöglinge mit bestimmten Kenntnissen fürs Leben aus der Schule entlassen zu können, ist auch nach der Ansicht des Verfassers ein Schul- oder Lesebuch nothwendig. Dieses Buch soll nach seinem Dafürhalten zuerst von dem Menschen handeln. An diese Anthropologie kann sich eine Geschichte der Menschheit anknüpfen, in welcher gezeigt wird, welches Uebel die Sünde ist, oder wie in Folge derselben die Erkenntniß der Wahrheit immer mehr aus der Welt verschwand, wie mit dem Christenthum die Geschichte der Menschheit eine neue Wendung nimmt und die Kirche allmählig der Baum wurde, der alle Völker in seinen erquickenden Schatten aufnahm. Ferner soll dieß Buch alle diejenigen Kenntnisse aus der Natur und aus der mathematischen, physischen und politischen Geographie enthalten, welche allgemein bekannt zu sein verdienen. Die

ganze Behandlung der Naturwissenschaft muß aber der Art sein, daß sie auf der christlichen Ansicht beruht. Ueber den Aberglauben kann ein besonderes Kapitel der Naturwissenschaft angeschlossen werden. Auch vom Handel, Gewerbe und Handwerk enthalte das Buch das Nöthige; eben so von den politischen Rechten und Pflichten, von der Verfassung des Vaterlandes, von dem Verhältniß der Unterthanen zum Staatsoberhaupt rc. Zum Schluß möge zum Beispiel für Alle eine Lebensbeschreibung eines edlen Menschen stehen.

Die Pflege des Gemüthes.

Man führe zur Bildung des Gemüthes Beispiele von wahrer Vaterlandsliebe, von Freundschaft, Aufopferung, Feindschaft, Wohlthätigkeit rc. vor und lasse das Edle und Erhabene daran fühlen, und bemerke, welch seligen Lebensgenuß solche edle Menschen sich bereiteten. Man erzähle auch Beispiele von Rohheit, Schlechtigkeit, Gemeinheit, Treulosigkeit, Ungerechtigkeit und lehre daran das Schlechte zu verabscheuen. Weil das Gemüth in dieser Altersklasse noch sehr mit der Natur sympathisirt, pflege man diese Sympathie, indem man auf das Schöne, Freundliche und Wohlthätige der Natur hinweiset, und sie als die Offenbarung des unendlich reichen, liebevollen und menschenfreundlichen Gottes betrachten lehrt. Ein vorzügliches Mittel zur Bildung des Gemüthes ist auch für die Zöglinge dieser Abtheilung der Gesang.

Die Pflege des Willens.

Die Zöglinge dieser Abtheilung sollen vorzüglich über die Natur und die Bestimmung des Gewissens belehrt und angehalten werden, die Stimme des Gewissens zu hören und derselben zu folgen. Dieß ist um so nothwendiger, da sie daran sind, sich der Aufsicht der Aeltern und Lehrer zu entziehen und selbständig in die sittliche Weltordnung einzutreten. Man soll sie vorzüglich anleiten, jeden Abend vor dem Schlafen das Gewissen zu erforschen, um sich selbst zu sagen, ob und wie sie ihre Pflicht erfüllt haben. Ebenso sind sie bei der Nähe ihres Eintrittes in das öffentliche Leben über die Ordnung in demselben zu belehren, u. s. w.

Die Pflege des geistigen Lebens durch den Religionsunterricht und die kirchlichen Mittel.

Der Religionsunterricht soll in der III. Abtheilung nach dem Katechismus ertheilt werden.

Es ist hier bei dem Religionsunterricht besonders darauf zu halten, daß die Zöglinge den Katechismus als ein organisch gegliedertes Ganzes überschauen und diesen ihrem Gedächtniß einprägen.

Der Verfasser theilt hierauf seine Ansicht über die Fassung und Behandlung des Katechismus mit.

Ebenso lehrt er, wie die Schüler auf dieser Stufe über die heiligen Sakramente der Firmelung und des Altars unterrichtet werden sollen. Hierauf wird der 12jährige Knabe Jesus als Ziel der Jugenderziehung betrachtet.

In der letzten, II. Abtheilung dieses III. Theils der Schrift wird die psychiatrische Pädagogik — oder Anwendung der Erziehungsmittel bei abnormer, krankhafter und unnatürlicher Entwicklung dargestellt. Es wird

A. die Erziehung bei leiblichen Gebrechen, bei Schwach- und Kurzsichtigen, bei Harthörigen, Blinden, Tauben, Taubstummen, Kretinen kurz beschrieben; dann

B. dasselbe bei intellektuellen Gebrechen, Zerstreutheit, Verstandes- und Gedächtnißschwäche, schwacher Einbildungskraft, krankhafter Phantasie, Schwärmerei gethan, und endlich

C. Gleiches bei moralischen Gebrechen, z. B. geschlechtlicher Selbstbefriedigung vorgenommen.

Nottels, Dr.

(J. Th.)

Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkte christlicher Philosophie.

(Regensburg. Verlag von G. Jos. Manz. 1852.)

Eine specielle Belehrung über Erziehung und Unterricht ist in diesem Werke nicht zu suchen; die Aufgabe desselben ist vielmehr bloß die, beide im Allgemeinen zu zeichnen, d. i. den Geist zu beschreiben, von welchem dieselben durchdrungen sein sollen. Dieser Geist ist kein anderer, als der des positiven Christenthums. Die Erziehung ist, nach seiner Lehre, eine Wiedergeburt und ein Akt der göttlichen Gnade und Barmherzigkeit. Wie die Wiedergeburt des Menschen nur durch das Christenthum und die christliche

Kirche vermittelt und vollführet wird; so kann es auch nur durch diese eine wahre Erziehung geben. Dieselbe kann also eigentlich nicht von Menschen, sondern nur von Gott geschehen. Rottels vertritt also das Princip, von welchem oben p. 235 bei Riecke die Rede ist, wornach im Menschen nichts Gutes gefunden wird, kein natürlicher Anknüpfungspunkt für die Erziehungsmittel gegeben ist und die Erziehung nur noch als Wunder der Wiedergeburt, als göttliches Geheimniß erscheint.

An dieser inneren Wirkung kann sich der Erzieher nicht betheiligen, wohl aber an der für die Zöglinge äußern Wirkung Gottes im gesellschaftlichen Ganzen. Direkt können Unterricht, Disciplin und Gewöhnung keine Erziehung bewirken, aber indirekt und in Verbindung mit der innern und äußern Gnadenwirkung. Durch Unterricht und Bildung wird des Menschen ursprüngliches, wirkliches Wesen nicht verändert; nur sein Lebensgebild kann dadurch edler werden, nicht er selbst. Die einseitige Ansicht der bloßen Entwicklung der menschlichen Kräfte ist der Grund unsers verkehrten und verderblich wirkenden Schul- und Erziehungswesens. Göttliches kann in dem Menschen nicht erzeugt werden, wenn sein Geist nicht fort und fort durch Höheres, Göttliches, Ewiges genährt wird. Es gibt 3 Gesetze der Erziehung und des Unterrichts. Sie sind das Gesetz der Zucht und der Zurechtweisung, das Gesetz der Freiheit und das Gesetz der Liebe und des Glaubens, wodurch jene beiden versöhnt werden. Der Unterricht soll sich nach dem Standpunkte und der Beschaffenheit des Schülers richten. Ein Hauptübel im Unterrichte unserer Zeit ist, daß zu viel gelehrt wird. Die wahre Unterrichtsform besteht in der Verbindung und gegenseitiger Durchdringung der heuristischen und akromatischen Lehrweise. Sehr gut charakterisirt der Verfasser das Wesen des segenannten niedern und des höhern Standes; eben so fordert er mit Recht, daß alle Erziehung sich auf einen dieser beiden Stände beziehen solle.

Viel Beherzigenswerthes sagt er über die wahre und falsche Erziehung der Bürger. Mit Recht eifert er gegen das Bestreben, den künstlichen Unterricht des Bürgerzöglings zu sehr von dem natürlichen zu trennen, ihn zu viel mit abstracten Gegenständen zu beschäftigen und ihm eine sogenannte allgemeine menschliche und gelehrte Bildung ertheilen zu wollen.

Kräftig tritt er auch gegen Mängel im Unterricht für die höhern Stände auf; kurz und gut beschreibt er den Unterricht für das höhere weibliche Geschlecht. Bezüglich des Elementarunterrichts äußert er sich vorzüglich gegen das Streben der modernen Pädagogik, den Verstand des Knaben durch grammatische und logische Formen bilden

zu wollen. Die Lehrgegenstände in der Elementarschule bringt er auf Zahl und Maß, auf die Religion und auf die Sprache zurück. Wie er gegen die geistlose Mittheilungsmethode eifert, so und noch weit mehr tadelt er die selbstgeistige Entwickelungsmethode und stellt dieselbe als verderblich dar.

Vergleicht man Rottels Lehren mit denen anderer Pädagogen, so findet man zwischen seinen und den Palmerschen Grundsätzen (s. unten!) trotz des großen Unterschiedes, der in den meisten Gegenständen in ihren Ansichten herrscht, noch die meiste Aehnlichkeit. Beide behandeln die Erziehungslehre unmittelbar vom Standpunkte des positiven Christenthums; beide beweisen sich vielfach als Gegner des modernen Schul- und Erziehungswesens und dessen Begründer; auch treten sie besonders heftig gegen den Vertreter desselben in der Jetztzeit, Diesterweg, auf. Rottels erscheint Pestalozzis Erziehungslehre nur in so weit gut, als dieselbe den Menschen vorzüglich in einem frommen Familienleben, wie in Lienhardt und Gertrud gezeigt ist, erzogen wissen will; daß er dann das Heil der Menschen durch künstliche Lehrgänge zu bewirken suchte, betrachtet er als einen Abfall von seiner frühern Idee und als den Anfang des großen Unfugs, den man nachher mit der Auffindung neuer Methoden und dem Anpreißen ihrer Wirkungen trieb. Palmer erkennt in der menschlichen Natur noch ein Moment an, an welches die erziehende Thätigkeit anknüpfen und von welchem aus sie durch die im Christenthume und in der Kirche liegenden Erziehungsmittel das Werk der geistlichen Wiedergeburt beginnen und fortzuführen vermag. Seine Erziehungslehre geht auch mehr in das Specielle der Erziehung und des Unterrichts ein und zeigt im Besondern den Geist, von welchem die evangelisch christliche Erziehung erfüllt sein soll, während Rottels, wie erwähnt, dasselbe bloß mehr im Allgemeinen thut. Bei Rottels erscheint die eigentliche Erziehung mehr bloß als geheimnißvolle wunderbare Wirkung der göttlichen Gnade, während sie bei Palmer mehr als das Werk der durch Gottes Wort erleuchteten und gehobenen menschlichen Kraft erscheint. Deswegen findet man auch bei ihm in den Begriffen Erziehung und Bildung mehr Harmonie, Deutlichkeit und Folgerichtigkeit; während bei Rottels gewissermassen ein Widerspruch in diesen Begriffen liegt, indem das einemal Bildung für die Erziehung gleichsam Null ist und das anderemal wieder als eine bedeutende Potenz erscheint. Palmer bestimmt auch für die Elementarschulen einen umfassenderen Lehrstoff als Rottels; gleicher Fall findet auch bezüglich der höhern Bürger- oder Realschulen statt, für welche R. z. B. Geographie als einen bedenklichen und gefährlichen Gegenstand betrachtet.

In der Einleitung sagt Rottels, daß er die Grundsätze und Lehren, welche er in diesem Buche mittheilt, gegen „das unchristliche und irreligiöse Erziehungs- und Bildungsbestreben der Zeit" richtet, und bezeichnet dieselben als die Frucht eines langen, ernsten und erfahrungsreichen Lebens und Studiums. Er habe dieselben zwar schon zerstreut in Zeitschriften mitgetheilt, hier aber lege er sie vereinigt in einem wissenschaftlichen Ganzen vor. Er nennt seine Lehre eine Erziehungs- und Bildungslehre vom Standpunkte einer christlichen Philosophie und bezeichnet also ihren Inhalt christlich und philosophisch zugleich, weil er unter Mitwirkung seiner Vernunft mit der in Christus und christlicher Geschichte geoffenbarten Vernunft seine einzelne Ansichten stets auf den letzten Grund und die ewige Wahrheit hinzuführen suchte.

Er sucht den Ausdruck christlicher Philosophie im Titel seiner Schrift auch dadurch zu rechtfertigen, daß er sagt: „Alle wahre Gläubigkeit des Menschen und des Volkes muß sich nicht bloß in großen und edeln Thaten, sondern auch in wahrhaft erhabenen Kunstschöpfungen und ganz besonders auch in geistigen Gedanken, wahrer Erkenntniß und Wissenschaft fort und fort aussprechen und klar machen. Wenn dieses nicht dann geräth die Gläubigkeit bei noch so vielen Erbauungsschriften und Religionslehren in Fäulniß und Stagnation, aus der zunächst Indifferentismus und daraus weiter jede Art wüster Frivolität hervorgeht. Alle Wissenschaft aber, in wie ferne sie eine solche wahrhaft ist, ist immer philosophisch. Freilich muß man eine christliche und eine unchristliche, eine wahre und eine falsche Philosophie unterscheiden."

Die Schrift zerfällt in den allgemeinen und den mehr besondern Theil.

I.

Der allgemeine Theil.

I. Von dem Herzen und Geiste der Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit in unserer Zeit.

Die Humanität, das Menschsein ist das Höchste, dem man jetzt in der Erziehung nachstrebt; darum ertönt auch Freiheit und Gleichheit unter den Menschen als Feldgeschrei. Deßhalb will man auch den Menschen nicht mehr für die Ewigkeit erziehen, sondern nur seine irdische Menschheit soll entfaltet werden. Es liegt den Forderungen, die Menschen zum Menschsein zu erziehen, keine Liebe, sondern nur ein leerer sentimentaler Egoismus zu Grunde. „Ge-

gen diese egoistische Sentimentalität, sagt er, will ich mich einmal recht derb ausdrücken: „Wenn die Esel oder die Ochsen ein Bewußtsein hätten, so würden die einen das Geschlecht der Esel oder das Eselsein und die andern das Geschlecht der Ochsen oder die Taurinität als das Vortrefflichste preisen und jeder in seiner Selbstliebe damit sehr zärtlich thun; auch würden jene suchen, die Asinitat, diese die Taurinität zur möglichsten Entwickelung kommen zu lassen. Gleicher Weise verhält es sich mit der Achtung, dem Herzen und Interesse der Menschen für die Menschen, trotz allem Preisen und Zärtlichthun, wenn sie den Menschen nur in seiner menschlichen Wirklichkeit nehmen. „Alle Unterrichts- und Bildungsthätigkeit richtet sich auf dreierlei, nämlich auf die Bildung des Wissens, auf die der Sittlichkeit und auf die der Fertigkeit. Damit vollendet sich allerdings die Bildung der Menschen; aber es kommt nur darauf an, was für eine Sittlichkeit und Fertigkeit man wolle. Der Verfasser sagt nun, daß, seitdem das Erziehungswesen in die Hände des Staates gekommen ist und dieser selbst sich dem Einflusse der Kirche mehr und mehr entzogen hat, die eigentliche Erziehung des Menschen verschwunden sei, daß die Bildung mehr nur eine staatsbürgerliche wurde und alle Pädagogik in Didaktik sich verwandelte. Alle Schulen strebten seit der Zeit nur ein Wissen zu befördern, wodurch die kleinen und großen Staatsbürger geziert, verfeinert, verständig und nützlich gemacht würden; ferner eine Sittlichkeit zu erzeugen, die nichts weiter bedeutet, als äußere Gesetzmäßigkeit, Verträglichkeit, Ordnungsmäßigkeit, Anständigkeit und Polizeilichkeit und 3. eine Fertigkeit und Geschicklichkeit zu geben im Lesen, Schreiben, Rechnen, in den verschiedenen niedern und höhern Staatsfunktionen und und in Industrie und Gewerbe. Das ewige Seelenheil der Zöglinge bleibt bei diesem Vielen unbeachtet. Weil der wahre Geist der Erziehung fehlt, so sieht die Staatsbehörde bei den Lehrern auch nur darauf, welches äußere Wissen und Können, was für ein äußeres Benehmen und Betragen sie haben. Auf das wahre Herz und den wahren Geist wird nicht gesehen. Und protestirt die Kirche einmal gegen glaubenlose oder dem Glauben feindliche Lehrer, so wird gleich von Uebergriffen gesprochen, gegen welche man sich und die Schule nicht genug schützen könne.

II. Von dem wahren Herzen und dem wahren Geiste, der aller Schul-, Erziehungs- und Bildungsthätigkeit zu Grunde liegen soll.

Man spricht so viel von der Sokratischen Methode und Jeder möchte sie sich zu eigen machen. Aber was war denn seine Methode? Sein großes Herz und sein begeisterter Sinn für das Un-

sterbliche im Kinde und Menschen, nur das war seine Methode. Daß Sokrates seine Methode eine Hebammenkunst nannte, das ist bekannt; aber noch mehr nannte er sie eine Liebeskunst. Lehren und bilden, sagte er, das könne er nicht, das verständen nur die Sophisten für Geld; er übe nur die Kunst der Liebe. Bei allem Unterrichten kommt es vorzüglich auf das Herz und den Geist des Lehrers an. „Die menschliche Seele, der Mensch ist kein Schwamm, ist kein Wesen auf dieser Erde wie Aff' und Esel; er ist, wie auch dieses die Alten schon sagten, wie eine lebendige Gottesharfe, in deren Saitengold wunderbare Töne, der Klang und das Wort des ewigen Lebens ruhen. Wer ist nun der Künstler, der sie praktisch rühre? Etwa der, der nur technisch ein äußeres Getön zu machen sich einübt ohne Herz und ohne Glauben, in dessen eigner Brust die wahren, höhern Töne der Menschheit verstimmt und verstummt sind? Wie die Mutter mit ihrem natürlichen Herzen mehr instinktartig ihr Kind umarmt, um an ihrer größern Liebe seine Liebe groß werden zu lassen; so soll der Lehrer mit geistigerem Herzen und helleren Glauben den Keim des Göttlichen und Ewigen, den höhern Glauben, die höhere Hoffnung und die große Bestimmung des Menschen im Kind und der Jugend umarmen, um sie zu stärken und zu entwickeln an seiner gläubigen Lehrerbrust." Dieses Herz des Erziehers muß auch ein gerührtes sein. Die wahre Künstlerliebe, die wahre Lehrerliebe hat eine wunderbar gemischte Stimmung, ein gemischtes Gefühl aus Lust und Schmerz; der Lehrer soll melancholischer Liebe gegen die Kinder, gegen die Menschen sein. Unter dieser Melancholie versteht man aber keine düstere Kopfhängerei. Das gerührte höhere Herz ist die Grundstimmung aller großen Denker und Künstler, es ist auch die Grundstimmung aller wahren und großen Pädagogen und Lehrer. Alle Erzieher und Lehrer, welche die Geschichte als wahre Wohlthäter der Jugend und der Menschheit bezeichnet, wie ein Sokrates, Plato, Fenelon, Sailer, Pestalozzi &c. kommen darin überein, daß ihre Thätigkeit stets aus jenem gerührten höhern und gläubigen Herzen und Geiste für den Menschen hervorging.

Ohne dieses gerührte gläubige Herz in den Lehrern schließen sich auch die Kinder nirgends wahrhaft auf. Ohne dieses Herz und diesen Geist wird olle Schul- und Unterrichtsthätigkeit nur ein Dressiren und Exerciren zu diesem oder jenem kleinen Zeitzweck. Klein fühlt und denkt unsere Zeit für den Menschen, trotz allen Schmeicheleien für ihn, denn es fehlt der Glaube. Oder meint man, das sei schon eine christliche Schule und christlicher Unterricht, in dem man die Kinder und Jugend Bibelsprüche lernen läßt und sie nach einigen aus der Bibel ausgezogenen moralischen Regeln und Beispie-

len formirt, verziert und tätowirt wie neuseeländische Gesichter? Der ursprüngliche Lebensathem und der Geist der christlichen Schulen ist die Erbarmung eines gerührten höhern Herzens und Geistes über unsere Kinder, über den außerordentlichen und tiefbewegten Lebensdrang des Menschen auf Erden.

Das gerührte höhere Herz und Bewußtsein Christi ist der Grund und Boden, ist der Trieb, das Herz, der Geist, der unsere Geschichte, die wir nun immermehr herrschend zur Weltgeschichte werden sehen, ursprünglich wahr beseelt. Besonders aber ist es der Grund, auf dem alle Schulen unserer Geschichte, wenn sie sich verstehen, ruhen, und der Geist, der die ganze außerordentliche Erziehungs- und Bildungsthätigkeit in unserer christlichen Geschichte anregte und so außerordentlich werden ließ.

III. Von der Erziehung im Allgemeinen.

Bildung hat der Mensch mit den Thieren, Pflanzen und Mineralien gemein, denn sie ist überall dieselbe, nämlich Entwickelung und Klarwerdung. Erziehung kann nur bei Menschen stattfinden. Sie besteht weder in einer Abrichtung, einer noch so schönen Belehrung von Außen, noch in einer Entwickelung aus dem Innern; sie besteht in einer immer höheren Wiedergeburt des ganzen Menscheu fort und fort. Leibnitz unterscheidet 2 Reiche in dem All der Dinge, ein Reich der Natur und der Gnade. Sehr groß und wahr! Alles unter dem Menschen gehorcht einem finstern Naturgebot und alle seine Veränderungen sind wie das Entwickeln und Abwickeln der Fäden eines Knäuels dunkler Nothwendigkeit. Beim Menschen dagegen ist das Reich der Natur gelöset, ist das Reich der Gnade angebrochen, er steht in dem freien Einfluß des Höchsten, das sich ihm erbarmend mittheilt, und um christlich zu reden, sich ihm zur Speise gibt. Erziehung des Menschen ist, wenn hinter den vielgepriesenen Namen eine Bedeutung stecken soll, neue Schöpfung, ist Wiedergeburt und Erlösung des Menschen fort und fort.

Hierauf kommt Verfasser auf den Grundsatz Rousseaus zu sprechen: Alles ist gut, was aus der Hand des Schöpfers hervorgeht. Er ist auch der Ansicht; denn wie kann der ewig Gute etwas Schlechtes schaffen? Aber der Schluß davon: „Also muß auch der Mensch gut sein,“ wird von unserer Wirklichkeit vernichtet.

Schon nach der Ansicht der alten Griechen gleicht die Natur des Menschen einer Pandorabüchse, aus der alle Frevel sich über die Erde verbreiten. Ein römischer Dichter nennt Menschliches und Schwaches und Fehlervolles als dasselbe. Jeder kann an sich selbst

erkennen, welche Bewandtniß es mit der menschlichen Natur hat. Paulus drückt es durch die Worte aus: Ich sehe ein anderes Gesetz in meinen Gliedern, welches dem Gesetze meines Geistes widerstehet. Und Rousseau sagt es selbst mit den Worten, daß Alles unter den Händen der Menschen verderbe. Wie könnte dies sein, wenn seine Natur nicht verderbt sei? Wenn er aber glaubte, das Verderben käme durch die Gesellschaft, durch die Civilisation, so fragt man: woher kam denn das Verderben in diese? Aber der Mensch ist deshalb von Gott nicht verworfen. Er gab uns die Verheißung der Erlösung und Besserung unseres Geschlechtes. In Christo ist dieselbe erfüllt worden und wird in der christlichen Geschichte mehr oder weniger erfüllt werden.

Man kann daher auch sagen: die Erziehung bestehe in einer fortschreitenden Erfüllung der göttlichen Verheißung in und außer uns. Daß die Schwächen und Bosheiten in uns sinken und sich auflösen und dagegen die Verheißung Gottes immer mehr in uns in Erfüllung gehe, unser Herz immer an Gott gläubiger, auf Gott hoffender, Gott liebender werde, Gottes Leben und Bild in uns immer mehr Mensch und wirklich werde, das ist unsere Erziehung. Bildung ist immer die Aeußerung, die Abspiegelung eines sich entwickelnden und klar machenden Wesens. Die Bildung macht keinen Menschen selbst besser oder glücklicher, sie läßt nur sein Wesen sich entfalten, äußern und äußerlich abbilden. Commodus und Nero wurden schon gebildet, aber schlecht erzogen. Erziehung wenn sie wahr ist, hat eine große Wirksamkeit und Macht bei jedem Menschen.

IV. Wie die Erziehung des Menschen zu Stande komme.

Durch Unterricht, durch Disciplin und durch Gewöhnung wird, wenigstens direkt, durchaus keine Erziehung, sondern nur Bildung, entweder andressirte oder entwickelte Bildung bewirkt. Durch den entwickelnden Unterricht wird nun das, was noch als bloße Potenz oder Anlage ruht, erweckt und entwickelt. Das schlummernde, unentwickelte oder unbewußte Sein wird aber dadurch kein anderes Sein, daß es erwacht, sich entwickelt und bewußt wird. Nur seine Existenz ändert sich, indem der Mensch durch die Entwickelung auch explicirter wird, was er früher nur implicirter war. Auch durch den lehrenden, d. i. von Außen mittheilenden Unterricht wird der Mensch nicht besser. So wenig die schönen Bilder und Ideen, die der Künstler in den Marmor prägt, diesen durchdringen und ihm Herz und Seele geben, so wenig kann etwas durch Unterricht von Außen in den Menschen hineingebracht werden, was sein Herz und seine Seele besser rc. macht, als sie eben ist.

Aller Unterricht dient nur dazu, durch äußeres Beispiel, und besonders durch äußeres Wort, die schon wirklich vorhandene innere Anlage zur Bildung, d. h. zur Entwickelung und Aeußerung zu bringen. Zu dieser Anlage selbst aber etwas hinzuzufügen, kann der Unterricht als Unterricht eben so wenig, als die Prädicirung dem Subjekt. Jede Prädicirung, die einem Subjekte mehr beilegt, als ihm schon wirklich zukommt, ist ihm fremd, ist leer und falsch. So auch jeder Unterricht bei einem Zöglinge. Durch richtigen Unterricht kann dieser wohl gebildet, aber nicht erzogen werden.

Dasselbe gilt auch von der Disciplin. Die meisten der in Zucht Genommenen, erhalten mehr oder weniger nur eine äußerlich gesetzliche, richtige Bildung, hinter welcher der alte Adam bleibt, wie er war. Wenn auch durch die Disciplin das Böse im Menschen zurückgehalten und das Gute dagegen entwickelt würde; so kann doch das Gute, Wahre und Schöne des Subjektes keinen Zuwachs bekommen.

Die Gewöhnung, als Theil der Disciplin, wie der Unterricht kann ebenfalls keine Erziehung bewirken; denn das Herz und der Sinn kann durch sie, wenn nichts Anderes hinzutritt, nicht verändert werden.

Das Erste, wodurch die Erziehung des Menschen bewirkt wird, ist die innere Gnade Gottes. Jede Substanz, jedes Subjekt kann ewiglich nicht einen Zuwachs und eine Verbesserung erhalten durch Accidentien und Prädikate, sondern nur durch neue Schöpfungen, neue Geburt fort und fort. Es hat Zeiten gegeben, da man häufig über Gottes Wirken, die menschliche Mitwirkung vergessen hat, in der jetzigen vergißt man über ihr sein Wirken Gottes Wirken. Der Same des Guten stirbt mit jedem Augenblicke in der Seele, wie sie Gott verläßt und sich auf sich selbst setzt.

Das Zweite, was zur Erziehung des Menschen gehört, ist eine äußere Gnade Gottes oder Gottes gnadenvolle Erziehungswirkung außer und um jeden einzelnen Menschen in menschlicher Gesellschaft. Eine gläubige christliche Familie, in der Gottes Segen und Gnade wirkt, eine gläubige christliche Staatsgemeinschaft, und besonders die Kirche, ist eine äußere Gnade Gottes. Die innere Gnadenwirkung Gottes im einzelnen Menschen ist und kann nach seiner ewigweisen Güte nichts Anderes sein, als ein einzelnes, momentanes und einseitiges Aufleuchten in einem trüben, irdischen und verselbsteten Herzen. Soll es haltbar werden, so muß es ein Aufleuchten sein, das in einem allgemeinern und allseitigern Aufleben und Glauben stattfindet, wodurch das einzelne Aufleben der Liebe und des Glaubens an Gott selbst allgemeiner und dauernder wird.

Eigentlich besteht das ganze Geheimniß menschlicher Erziehung in des Schöpfers unmittelbarer, gnadenvoller, ja wunderbarer Wirkung göttlicher Liebe und göttlichen Glaubens im Herzen des Menschen, und zweitens in der Bestätigung und Bekräftigung dieses Lebens der Liebe und des Glaubens durch ein äußeres allgemeineres und größeres Glaubensleben, was der einzelne Mensch um sich in seiner gläubigen Gesellschaft lebt und findet.

An jener innern Wirkung in den Zöglingen können sich die Erzieher direkt gar nicht betheiligen, denn es ist rein Gottes Werk, der im Verborgenen schafft; aber an der für die Zöglinge äußeren Wirkung Gottes im gesellschaftlichen Ganzen können sie sich groß betheiligen.

Außer der innern und äußern Gnade ist drittens nun allerdings auch die Bildung des Zöglings zu seiner Erziehung erforderlich. Direkt und für sich kann die Bildung, der Unterricht, die Disciplin und Gewöhnung keine Erziehung bewirken; aber indirekt und in Verbindung mit der innern und äußern Gnadenwirkung können dieselben die menschliche Erziehung befördern. In der wahren Bildungsthätigkeit haben wir ganz besonders die Seite menschlicher Mitwirkung mit jener Gnadenwirkung in der Erziehung zu sehen.

V. Von dem Unterrichte und namentlich dem christlichen Unterricht im Allgemeinen.

Alles, was den Menschen umgibt, gibt seinem menschlichen Leben Entfaltung, Bestimmung und Richtung. Im engern Sinne nennt man aber nur das Unterricht, was man vorsätzlich einem Menschen vormacht oder vorspricht, um entweder seiner Bildungsthätigkeit, oder Wollensthätigkeit oder seiner Vorstellungs- und Denkthätigkeit eine bestimmte Richtung zu geben.

Alles Aeußere ist aber nur in dem Maße wahrhaft unterrichtend, als es auch in dem innern Leben des Menschen ist, und als ein schon Entwickeltes, das schon eine Bestimmung und Richtung hat, bei seiner Bewegung jenes noch richtungslose innere Leben mit sich in Höhe, Richtung und Entwickelung bringt. Dasjenige äußere Wort, das in der tiefsten Tiefe und dem innersten Herzen des Menschen wiedertönt, ist am kräftigsten unterrichtend. Wo soll also der Lehrer das erhabenste Muster seines Unterrichts suchen? Christus ist der Pädagog aller Pädagogen. Der christliche Unterricht ist der, welcher durch Wort, That und Sein ausspricht, was Gott, die ewige Wahrheit, in uns ewig geweckt hat, was wir aber in Eitelkeit und Selbstsucht vergessen. Der Weg zu diesem Unterricht ist nur Einer, nämlich Christus. Jeder Lehrer, dem es daher Ernst

ist um wahren Unterricht der Jugend, muß sich also immer inniger in positiv christlichem Glauben, christlicher Liebe und Hoffnung und positiv christlichem Geiste mit Christus zu vereinigen suchen und ihn in seine Wirklichkeit aufnehmen.

In unserer Zeit halten im Allgemeinen Lehrer und Behörden allzuviel von den technischen Fertigkeiten bei dem Unterrichte und von den äußern Mitteln und Kunstmitteln, die man zum Unterrichte gebraucht. Je mehr man das thut, desto hohler und eitler, desto mehr nur abrichtend wird das ganze Unterrichtswesen, und so sehr man sich auch bemüht, von Außen mit sammt ihrer Selbstsüchtigkeit in das Innere der Kinder und der Jugend sich zu versetzen, desto weniger doch ein wahrer Unterricht.

VI. Von dem natürlichen und künstlichen Unterricht, besonders diesem letztern in unserer Zeit.

Zuerst spricht der Verfasser von der Wichtigkeit des natürlichen Unterrichts, dann von der des künstlichen.

Der Verfasser möchte ohne diesen Unterricht sein Kind nicht einmal einem Sokrates anvertrauen, weit weniger einem Rousseau, wenn der sich auch noch so sehr anheischig macht, nach der Natur zu bilden; denn diejenigen, welche so viel reden von der Erziehung nach der Natur, alteriren sie häufig am meisten, wie uns eben der Emil von Rousseau an so vielen Stellen beweiset. So nachtheilig es für die Menschen ist, wenn sie gar keinen oder zu wenig künstlichen Unterricht genießen, so nachtheilig ist es für sie, wenn sie desselben zu viel haben. In diesem letztern Falle geräth ein Volk in eine Einseitigkeit, in welcher seine Geschichte immer mehr unruhig, verwirrt, geschwächt und aufgelöst wird. Der Verfasser sucht dies aus der Geschichte, z. B. am griechischen und römischen Volke zu beweisen. Hierauf bemüht er sich auch darzuthun, daß mit der Vermehrung des künstlichen Unterrichts unter uns die Rechtschaffenheit nicht gewachsen ist. Nur die Industrie und die Fabrikation unserer Moden hat mit dem künstlichen Schulwesen gewonnen. Alles soll gemacht werden: Herz, Religion, Glaube, Liebe, Treue, Gerechtigkeit, Verstand, Sittlichkeit 2c. Alles wird gemacht und die Kinder und die Jugend es wohl zu machen gelehrt. „Hat man das unmittelbare Leben des Volkes nicht bewahrt, es verwirren, zerreißen, schwächen und trüben lassen; dann sollen es nun die Schulen wieder machen, religiöse Gesinnung und Sittlichkeiten und Fertigkeiten aller Art, und zwar machen, oder wie man gewöhnlich sagt, bilden ganz nach den Absichten, Plänen, nach dem Facon und Belieben der Staatsmänner und ihrer Büreaux! Ist es dahin bei einem Volke gekommen, daß seine Urkraft, seine Religion der Vä-

ter, oder wie die Welt von jetzt an stets sagen wird, positiv christliche Religion und seine religiösen Sitten abgeschwächt, getrübt und durch politische Planmacherei, Spiele und Künste verkünstelt ist; dann können die Schulen, die selbstgefälligen, gar nicht mehr helfen und wenn sie auch noch so sehr vermehrt, verbessert und getrieben werden; es muß dann Fürst und Volk das aufgelockerte Schiff des Gemeinwesens der See, dem Weltmeer überlassen und sich Gott dem Ewigen befehlen."

Der Verfasser spricht hierauf von der Pestalozzischen Bewegung und Pestalozzi-Feier als von einer egoistischen, kalten und leeren Begeisterung. Pestalozzi fühlte es selbst tief, daß seine Schulpraxis von seinem ursprünglichen Erziehungsbedürfniß und seiner ersten pädagogischen Idee gerichtet werde. Daher seine tiefe Niedergeschlagenheit und das Geständniß seiner Unfähigkeit und seines Unvermögens. Das wahrhaft pädagogische Bedürfniß und die wahre pädagogische Idee hat er ausgesprochen in seinem „Lienhardt und Gertrud" besonders in den 2 ersten Büchern. Und diese Idee ist nichts Anderes als die Erziehung und Bildung der Kinder in einem religiösen, sittlichen und fleißigen Familienleben und Gemeinwesen. Seine Pietät gegen dieses Familienleben und Gemeinwesen wird nach dem bezeichneten Buche näher beschrieben und hierauf gesagt: „Eine solche Pietät gegen das religiöse und rechtschaffene unmittelbare Volksleben verlangt Pestalozzi vom Lehrer! Können aber alle diejenigen, welche jetzt über Pestalozzi so einen Spektakel machen, ihn in dieser seiner Pietät feiern, wie er sie in den 2 ersten Büchern seiner Hauptschrift zeigt und fordert? Daß ihm die Realisirung dieser Idee nicht gelang, davon lag der Grund nicht in seiner persönlichen Schwäche, sondern in seinem Wahn, als könne man durch Unterricht das Leben verbessern, religiöser und sittlicher und glücklicher machen in seinem künstlichen Unterrichte. Die einseitige Ansicht der bloßen Entwickelung der menschlichen Kräfte und des menschlichen Geistes, das ist jetzt die vorherrschende Ansicht in unserem Erziehungs- und Unterrichtswesen, sie beherrscht unsere höheren und niederen Unterrichtsanstalten und bringt eine radikale Schiefheit in unser christliches Erziehungswesen. Werden im Menschen seine Kräfte, sein Herz und Geist bloß entwickelt und nicht fort und fort durch ein Höheres auch genährt und dann entwickelt, so wird alle Entwicklungsthätigkeit nur Auflösungsthätigkeit.

VII. Wahres Bilden und Unterrichten ist ein Entwickeln; und Erziehen ein Ernähren des wahren Herzens und Geistes des Menschen.

Zur wahren Erziehung und Bildung ist durchaus der Genuß

des Göttlichen nöthig. Denn nicht umsonst sagte Christus, wer ihn nicht genieße, würde das ewige Leben nicht in sich haben. Erziehen ist ein Ernähren des Göttlichen, des wahren Herzens und Geistes in uns; und Bilden oder Unterrichten ein Entfalten desselben. Wie unser Physisches nur besteht und wächst, wenn es Physisches genießt: so wächst auch das Göttliche in uns nur, daß es das Göttliche genießt. Und wie wir physisch leiden, wenn wir hungern oder dürsten; so leidet auch der innere wahre Mensch, sobald er nicht auf irgend eine Weise des Göttlichen genießt. Gottes Geist ist allerdings in uns. Er ist aber wie ein Licht in den Menschen, das in die Finsterniß scheinet und noch wenig begriffen wird. Wir sind nur Bilder, Ebenbilder, Nachbilder von Gott, und wir werden dieses Urbild erst mit Abschluß der Unendlichkeit und Ewigkeit vollkommen erreichen, so daß es dann heißen könne, wir sind gut. Der Gott, der Geist Gottes, der wirklich in uns armen Wesen ist, ist so weit entfernt, schon wahrer Gott zu sein, als er entfernt ist, schon vollständig zu sein. Er muß in uns fort und fort Zuwachs bekommen und immer reiner und wahrer werden. Dazu bedarf er der Nährung. Wie kann man also entwickeln, wo noch nichts ist, oder wo und in wiefern erst bloß eine Anlage, d. h. die Möglichkeit zu etwas da ist?

VIII. Von den 3 Gesetzen der Erziehung und des Unterrichts.

Diese 3 Gesetze sind: das Gesetz der Zucht und Zurechtweisung, das Gesetz der Freiheit und das Gesetz, daß alle Erziehung und Bildung in und durch Liebe und Glauben stattfinde.

Die 2 ersten Gesetze werden kurz so ausgedrückt: Jeder Erzieher muß das selbstische Leben des Zöglings 1) nicht frei gewähren lassen, sondern ihn höher ziehen, durch und durch züchtigen, zurechtweisen und durch Gesetz und Lehre bestimmen; und 2) ihn eben so sehr auch frei lassen, d. i. was ihn zieht, selbst anerkennen lassen, damit er es in sich aufnimmt und es gern und frei zu dem Seinigen macht.

Was aber Freiheit und Zucht mit einander versöhnt, was die Freiheit züchtigt und die Zucht frei macht, ist Liebe und Glaube. Deswegen sagt auch Jean Paul: Heilig bewahre den Kinderglauben. Wäre der Mensch eine feste Selbstheit, so wäre keine Erziehung möglich. Darum hat Gott seinem selbstischen Wesen ein Bedürfniß nach einem Anderen, Höheren gegeben, was wir gewöhnlich Liebe und Glaube nennen. Denn im Glauben und in der Liebe tritt der Mensch aus und über sich hinaus, erkennt er Anderes, Höheres an, schließt er demselben sich auf, gibt er sich ihm

hin, thut er es gern, thut er es frei, wird er Eins mit ihm, wird er das Andere, das Bessere und Höhere, ohne sich selbst zu verlieren.

Diese 3 Gesetze müssen auch beim Unterrichte erfüllt werden. Der Unterricht soll dem Schüler nicht sein beliebiges Denken, Fühlen und Wollen lassen, sondern muß ihn vielmehr von Außen bestimmen, daß er das Rechte denken, sprechen, fühlen, wollen und thun lerne, vorausgesetzt, daß man ihn zuvor das Rechte auch hat erleben lassen. Der Unterricht ist also ebenfalls eine wirkliche Zucht und Disciplin des Schülers, die seinen Selbstsinn und sein Selbstvermögen nicht frei lassen kann. (Vergleiche unten Palmer über diesen Gegenstand!) Daher kommt es, daß viele Schüler, oft die begabtesten, nicht lernen wollen; sie fühlen sich in ihrer Selbstheit und Freiheit beschränkt. Aller Unfleiß geht nicht sowohl aus Trägheit, als vielmehr aus Widerwillen vor dem Unterrichte hervor, der ihre selbstische Freiheit beschränkt. Der Unterricht muß darum die Jugend zugleich frei lassen, wie er ihre Selbstheit bestimmt. Ein Unterricht, der dieses nicht beachtet, bei welchem der Mensch etwas lernen muß, ohne daß er es will, ist ein größeres Uebel, als eine völlige Zuchtlosigkeit. Daraus gehen verkünstelte, knechtische, kleinliche und verschlagene Menschen hervor, wie die jetzige Zeit beweiset. Zucht und Freiheit müssen also im Unterricht verbunden sein. Diese Verbindung ist aber nur dann möglich, wenn man den Schüler das, was er lernen soll, lieben und glauben läßt und in ihm dafür ein herzliches Interesse erweckt. Dieser Glaube findet entweder unmittelbar an die Worte und die Lehre des Lehrers statt, indem sich im Herzen und Geiste des Schülers dafür ein liebendes und gläubiges Interesse entzündet; oder mittelbar, indem er an die Lehre glaubt, weil er den Lehrer selbst liebt und an ihn glaubt, weil ihm dieser eine Auktorität ist. Der Verfasser gibt dem letzteren, dem Auktoritäts= dem blinden oder kindlichen Glauben den Vorzug und sagt, daß dieser der Grund jedes andern, mehr sehenden Glaubens und Lebens ist und daß ohne ihn gar an keine Erziehung gedacht werden kann.

IX. Von den 3 Grundformen des Unterrichts, namentlich des künstlichen.

Herrscht im Unterricht die Thätigkeit des lehrenden und gebenden Subjektes vor, so daß die Thätigkeit des lernenden Subjektes mehr oder minder nur in einem gewissen passiven Aufnehmen besteht, so ist das die sogenante akromatische Methode oder Form. Herrscht dagegen in dem Unterrichtsakt die Thätigkeit des lernenden Subjektes vor, so daß die Thätigkeit des lehrenden hauptsächlich nur in leisen Andeutungen oder Veranlassungen besteht: so ist das die so=

genannte heuristische Form des Unterrichts. Die dialogische vereinigt die beiden in sich. Alle anderen Lehrformen fallen unter jene beiden. Die deiktische (vorzeigende) gehört z. B. zur akroamatischen; die katechetische, die symbolische oder parabolische sind nur besondere Arten der heuristischen Form. Daß jetzt zu vielerlei gelehrt wird, ist ein Grund, warum aus den gegenwärtigen Schulen fast lauter mittelmäßige Köpfe hervorgehen und so wenig fruchtbare Wissenschaftlichkeit aufblüht. Die akroamatische Form ohne das heuristische Element ist eine große Einseitigkeit; ohne dieses ist sie ein sehr schädlicher Mechanismus und wird oft eine wahre geistige Nothzüchtigung. Die heuristische Form überläßt den Schüler zu sehr sich selbst und wird ohne das akroamatische Element ebenfalls einseitig. Auch in ihr müssen die Gegenstände aus dem Anschauungskreise des Schülers sein, wenn der Unterricht wirken soll. Die wahre Unterrichtsform besteht in der Verbindung und Durchdringung der heuristischen und akroamatischen Lehrweise. Der dialogische Unterricht ist als die wahre und vollkommenste Grundform alles Unterrichtes zu betrachten; aber jede Unterrichtsform muß vom rechten Geiste und von rechter Gesinnung durchdrungen sein, wenn sie nicht falsch und lächerlich sein soll.

II.

Der mehr besondere Theil.

I. Die beiden Hauptstände jedes menschlichen Gemeinwesens, und die Erziehung und Bildung zu und nach denselben im Allgemeinen.

1) Das Gemeinwesen. An jedem Gemeinwesen entdecken wir 2 Bestandtheile; den einen machen die einzelnen Menschen mit allem Menschlichen, den anderen die wesentliche und wahre Verbindung derselben, welches die Idee des vollkommenen Menschen und durch sie die Idee Gottes selbst ist. Wie kein menschliches Gemeinwesen ohne Menschen sein kann, so kann auch kein solches ohne Religion, und zwar ohne positive Religion sein. Wie in einem einzelnen Menschen bewußt oder unbewußt alle Gefühle, Wünsche, Gedanken 2c. nach einem Höhern und Höchsten sich hinziehen: so wirken und weben in einem edlen Gemeinwesen alle die einzelnen Menschen mit ihren Kräften und Lebensthätigkeiten auf den verschiedensten Standpunkten immer nach Oben vereinigt in dem Werke der geschichtlichen Verwirklichung der Idee Gottes im Menschen und der Gesellschaft.

2) Eintheilung der Glieder jedes Gemeinwesens in zwei Hauptstände. Nach den angegebenen 2 Hauptbestandtheilen des Gemeinwesens zerfallen alle Glieder desselben in 2 Hauptstände, von denen der eine die Idee, der andere die Wirklichkeit repräsentirt. Wir nennen jenen den höhern, diesen den niedern, d. i. den Stand des Volkes oder der Bürger.

3) Jeder Einzelne eines Gemeinwesens soll sich entschieden auf einen der beiden Hauptstände besondern, und nur in ihm seine Tugend und Glückseligkeit suchen.

4) Jeder Einzelne soll für einen der beiden Hauptstände erzogen werden. Der erste, der sich gegen die Ständeerziehung ausgesprochen hat, war Rousseau. Wenn diese Ansicht ganz und gar zur Anwendung käme, so würde dies die radikalste Revolution jeder menschlichen Gesellschaft hervorbringen; und doch gibt es so viele Erzieher, besonders an den Gelehrtenschulen, welchen es nicht in den Sinn will, die Zöglinge für die bestimmten Lebenskreise zu bilden.

II. Von dem wahren Wesen und Charakter des Bürgers und der wahren Erziehung und Bildung desselben.

Zuerst wird angegeben, was der Bürger ist. Die erste Bestimmung seines Wesens ist die, daß er in der Gesellschaft der Repräsentant und Träger der Natur, des Bestehenden, der Gewohnheit, des Besondern, überhaupt alles dessen ist, was für das Gemeinwesen wirklich ist. Daher gebührt ihm als Hirten, Landmann, Handwerker, Fabrikanten und Kaufmann auch der Besitz und die Bestelluug des Grundes und Bodens und aller materiellen Güter, nur soll er dafür zur physischen Unterhaltung des höhern Standes und des Ganzen beitragen.

Deutlicher erscheint uns das Wesen des Bürgers, wenn wir sehen, welches der Gegenstand, der Zweck und die Weise seiner Thätigkeit ist. Was nun den Gegenstand betrifft, so geht die bürgerliche Thätigkeit nicht auf das Schöne, Wahre und Gute, sondern überall auf die Realien und höchstens auf die vielen schönen, wahren und nützlichen Realien seines Raumes und seiner Zeit. Was den Zweck betrifft, so besteht die bürgerliche Thätigkeit aus vielerlei Privatzwecken; rücksichtlich der Weise seiner Thätigkeit ist zu sagen, daß dieselbe eine klare, bestimmte, vielgewandte, aber auch eine kleinliche ist: der Bürger ersetzt in seiner Thätigkeit überhaupt das Große durch das Viele. Das Natürliche und Wirkliche herrscht in ihm vor. Daher, sagt der Verfasser, machen auch überall bei allen Völkern die wahren bürgerlichen Familien am meisten die

feste Haltung des ganzen Gemeindewesens aus. Und alle Staaten, die ihre Bürger durch unpädagogische Lehrer so sinnlos illuminiren und verflattern lassen, zerformeln, zerbrechen sich tausendfach selbst.

2) Ueber die Erziehung des Bürgers. Dieselbe findet nur statt in einem bürgerlichen Leben. Erziehung kann weder durch Unterricht noch durch Gewöhnung, noch durch Disciplin bewirkt werden, sondern wie erwähnt, durch Erlebung. Soll nun ein Mensch zum Bürger erzogen werden; so setze man ihn von Frühe an in eine menschliche Umgebung, worin die Natürlichkeit im Denken, Wollen und Fühlen, worin Gewohnheit, Empirie, Wirklichkeit vorherrscht, und er wird, wenn er eine solche Lebensumgebung mit Interesse aufnimmt, unfehlbar ein echter Bürger werden. Setzt man ihn dagegen in eine Umgebung, worin die Ganzheit der Natürlichkeit und Gewohnheit durch Reflexion, das Besondere durch das Allgemeine, die Empirie durch Theorie gebrochen ist, in eine Umgebung also, worin sich Bürgerliches und Gelehrtes bunt und charakterlos vermischt; so wird er, wenn Gott ihn nicht ganz besonders bewahrt, ganz gewiß ein Mittelding, von dem man nicht eigentlich weiß, wohin es gehöre, noch was es sei.

Der bürgerliche Charakter verbleicht gegenwärtig in einer Halbgelehrtheit und Welschheit. Ein übertriebenes, unverständiges Schulen, so wie eine tausendfältig erregte Lesesucht verflattern jetzt die Bürger aller Klassen aus ihrem Kreise und rühren alle Stände immer weiter zu einem Gemische durch einander. Darum wird unsere Zeit immer weniger echte Bürger zu erziehen vermögen, und darum löset sich unsere Gesellschaft und Geschichte immer mehr auf. Unsere europäische christliche Geschichte hat die schönste Blüthezeit eines echten Bürgerthums gefeiert zur Zeit der Zünfte; dortmals konnten weit kernhaftere, rechtschaffenere, glücklichere Bürger erzogen werden, als jetzt, wo wir glauben, Bürger könnten durch allerlei menschliches Wissen und Theorieen gemacht oder verbessert werden.

3) Ueber die Bildung des Bürgers. Vorhin war von der Erziehung des Bürgers die Rede; dieselbe wird durch Leben bewirkt; jetzt wird von der Bildung gesprochen, welche durch Unterricht befördert wird. Für den Bürger hat besonders der natürliche Unterricht eine große Wichtigkeit; denn durch denselben gestaltet sich alles Können, Thun und Wissen des sich bildenden Zöglings nach dem ihm eigenen Wesen und Charakter, aus seinem eigenen Bedürfnisse hervor und ganz in dem Maße desselben; und dadurch wird ihm sein Können, Thun und Wissen, oder überhaupt seine Bildung natürlich und wahr; es wohnt dann zwischen denselben und seinem Leben, Herzen und Geist nicht Eitelkeit und Lüge 2c.

Wenn der künstliche Unterricht des Bürgers sich zu sehr vom natürlichen trennt, so ist er nicht nur für dessen Bildung nicht förderlich, sondern sogar gefährlich und auflösend, besonders in einzelnen Zweigen, wie z. B. in der Geographie, Geschichte und Grammatik. Der übertriebene Unterricht wird, wie er es bei allen Völkern endlich gethan, auch unsern Bürgerstand sachte, sachte immer mehr zu einem vielbewegten menschlichen Chaos unserer Geschichte auflösen. Wir können diesen Strömen nicht wehren, und Gott wird daraus Weiteres gestalten: Aber den Wunsch kann ich wohl aussprechen, daß die Menschen erkennen möchten, daß stets das wahre, allgemeine Menschliche nur in einem besondern Menschlichen zu suchen sei, und der Bürger es nur in seiner wahren Bürgerlichkeit finde.

III. Von dem Wesen und dem Charakter des höhern Standes, und besonders des Gelehrtenstandes.

1) Von dem Wesen und Charakter des gelehrten, so wie des höhern Standes überhaupt. Weder das Mehr= und Vielwissen, noch die Kenntniß der alten Sprachen, des Lateinischen und Griechischen macht das Wesen des Gelehrten. Die erste Bestimmung seines Wesens liegt vielmehr darin, daß er in dem Gemeinwesen vorzüglich der Repräsentant ist des Geistes, des Einfachen, des Allgemeinen, Ewigen, der Idee.

Der Gelehrtenstand ist für das Allgemeine, für Religion, Wahrheit, Schönheit, Tugend, Gerechtigkeit, Gesundheit thätig, nicht seinetwegen und seiner vielerlei Privatzwecke wegen, sondern eben der Religion, Wahrheit, Schönheit &c. selbst wegen. Seine Thätigkeit ist stets sich selbst Zweck, sie findet auch nicht statt, um Aufsehen und Geschrei zu erregen. Kein Wunder daher, daß so viele Menschen solche Thätigkeit nicht verstehen. In ihrer höchsten Stufe ist die Thätigkeit des wahren Gelehrten nicht eigentlich Arbeit, sondern Geistesfeier, die man auch Andacht nennen kann. Darum haben auch die edelsten Männer dieses Standes von jeher Zurückgezogenheit von dem Tumult des gewöhnlichen Lebens geliebt und äußere Stille und Muße gesucht. Kein größeres Unglück gibt es für unsere Zeit, als daß wir in den höhern Ständen so wenig Menschen haben, welche unsere Geschichte und unser Geschichtliches weiter in Geist und Wahrheit zu erheben vermögen. Man kann in diesem Stande 3 Klassen unterscheiden: die erste sind die, welche zwar berufen sind, aber nicht auserwählt; der Geist des Ewigen und Göttlichen belebt sie nicht. Die zweite Klasse sind die, welche die Idee des Ewigen tief bewegt, ohne daß dieselbe in ihnen zur Ruhe gekommen, daß dieselbe der Geist des Herzens, der Liebe und des Glaubens ist: Spinoza, Rousseau &c. Sie erschüttern

und zerstören in ihrem excentrischen Wesen, anstatt liebevoll zu versöhnen. Die dritte Klasse sind die wahren Wohlthäter der Menschheit, sie zerstören nichts von dem, was die Geschichte in der Hand der Vorsehung auf sie gebracht, heben nur den Mißbrauch auf und suchen stets ihre Geschichte, worin sie stehen, mit dem Geist des ewig Guten ꝛc. zu ermitteln. Pythagoras, Sokrates, Plato, Cato, Virgil, Seneka, d. heil. Augustin, Bernhardus, Ludwig IX., Thomas von Aquin ꝛc.; Keppler, Fenelon, Leibnitz, Chateaubriand, Sailer ꝛc. —

2) Von der Erziehung und Bildung des höhern, besonders des Gelehrtenstandes. Was zu wahren Kriegern, Künstlern und Gelehrten e r z i e h t, ist ein menschliches Leben, in dem die Ideen des Ewigen v o r h e r r s c h e n. Ist das religiös-geistige Leben der Kirche zu einem Indifferentismus ermattet; ist ferner das Volks- und Staatsleben ein ideenloses und egoistisches, so werden in ihm höchst selten wahre Krieger, Staatsmänner ꝛc. aufwachsen. Die höheren Stände blühen auf, wenn in großen und edeln Ereignissen wahre Ideen dem Volksleben höheres Interesse und Begeisterung geben. Die edle Bewegung unseres Befreiungskrieges hat z. B. mehr wahre Gelehrten und Künstler erweckt und erzogen, als alles künstliche Erziehungs- und Bildungsbestreben seitdem. Aber allen solchen Ereignissen müssen edle Motive zu Grunde liegen, auch muß ein noch gläubiges Volksleben vorhanden sein, sonst kann es keinen wahren Aufschwung des menschlichen Geistes geben.

Was die Zöglinge zu wahren Gelehrten vorzüglich nährt und erzieht, ist das Standesleben, das sie von früh an umgeben soll.

„Es ist unglaublich, wie leicht und sehr der entschiedene Charakter und das von einem höhern Geist bewegte und beruhigte Leben eines wahren Gelehrten und Künstlers sich durch bloßen Umgang einem Zögling mittheilt und ihm entschiedenen Beruf und Richtung gibt.“ „Nicht irgend ein Wissen, nicht irgend eine Fertigkeit macht den Gelehrten und Künstler; sondern das wahre Herz, der wahre Geist, der sich bis zum klaren Wissen und zur sichern Fertigkeit durchgebildet.“

Zweierlei hat der Unterricht zu gewähren, wenn er Zöglinge der höhern Stände bilden will. Erstens muß er auf alle Weise die Idee wecken und erheben und zweitens dieselbe zugleich zum klaren Bewußtsein und zur Besonnenheit gelangen lassen. Geschieht das Letztere nicht, so werden leicht Schwärmer, unruhige Abenteurer und oft wahre Feuerbrände erzeugt.

IV. Von dem Unterschied des Wesens und Charakters des weiblichen und männlichen Geschlechts, und der Erziehung und Bildung beider, besonders des weiblichen.

Motto: Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte.
Göthe.

Man hat die Bemerkung gemacht, daß der gänzliche Zerfall einer Nation erst mit dem Verderben der Weiber beginne, was sich leicht erklären läßt. Daher ist die weibliche Erziehung so wichtig. Vor Allem wird erfordert, daß die Mädchen in einem positiv religiösen und kräftig sittlichen Familienleben aufwachsen. Es heißt aber nicht umsonst: possitiven religiösen. Denn eine Religion, die nicht possitiv ist, verleert das weibliche Herz. Weiters wird aber zur Erziehung der Mädchen auch das positiv und kirchlich-religiöse und religiös-sittliche Leben des Gemeinwesens erfordert. Auch ist es schlimm, wenn sie auf einmal in zu erweiterte Lebenskreise treten. Alle zu erweiterte Lebenskreise treten. Alle zu erweiterte Lebenskreise sind für Frauen nachtheilig. Die beste menschliche Lebensumgebung für Mädchen ist eine aus männlichen und weiblichen Personen gemischte. Auch für das weibliche Geschlecht, besonders wenn es für höhere Kreise bestimmt ist, ist künstlicher Unterricht nothwendig, aber man sehe zu, daß man ihn nirgends über ein unmittelbares und nahes Bedürfniß ausdehne. Bei den Mädchen der Bürgerfamilien reicht der Unterricht einer guten Elementarschule vollkommen aus.

Bei diesem ganzen Unterricht sei so wenig, wie nur möglich, Abstraktes! Wenn beim weiblichen Geschlechte das Abstrakte eine Wirkung hat; so ist es die Wirkung, daß es dadurch seinem Wesen ungetreu und beunruhigt wird und verwildert. Meistens aber quält man es mit dem Abstrakten nur vergeblich.

Auch bezüglich der Mädchen aus den reichern Ständen ist gewiß, daß bei weitem das meiste Bildungsbestreben, was über die Fächer und Bildung einer guten Elementarschule hinausgeht, mehr nur von Eitelkeit eingegeben ist und zu Eitelkeit führt. Bricht das Verderben des weiblichen Geschlechts entschieden hervor, so kommt es gewiß nicht von den Frauen, welche zu wenig äußere Weltbildung haben, sondern von den Frauen der sogenannten höhern Bildung.

V. Die Elementarschule.

Die Elementarschule steht zwischen dem kindlich-häuslichen Leben und dem ersten Eintritt ins öffentliche Leben in der Mitte. Der Verfasser spricht hier wiederholt gegen das Streben der mo-

dernen Pädagogik, den Verstand der Knaben zu schärfen und das Denken durch grammatische und logische Formen zu bilden. Er ruft mit Herder aus: „mir eckelt vor aller Frühreife!“ Mit 14 Jahren sagt er dann, fangen solche altkluge Knaben an zu männeln und mit 20 Jahren an Geist und Willen schon an zu greisen. Aller wahre Geist und Verstand wächst stets im Menschen mit Körper, Herz und Geschichte. Die beste und natürlichste Entwickelung der geistigen Thätigkeiten und Kräfte, besonders vor dem 14. Jahr, findet statt in dem gesellschaftlichen Spiel der Kinder und Knaben mit einander. Ihre Bestimmung ist nicht so sehr die, gleich die intellektuelle und moralische Anlage der Kinder zu entwickeln, als vielmehr sie in die Entwickelung des religiösen, intellektuellen und allen sittlichen und gewerblichen Lebens der Gesellschaft einzuleiten und vorzubereiten und zwar ganz im Allgemeinen.

Die Weise, in welcher die Elementarschule diese ihre Aufgabe zu lösen hat, ist eine dreifache, nämlich 1) durch Unterricht und Belehrung, 2) durch Disciplin und Gewöhnung und 3) durch das Dasein eines bestimmten Lebens und Geistes, wodurch das Ganze der Schule bewegt und beseelt ist. Der Unterricht hat wieder eine dreifache Richtung, einen dreifachen Gegenstand, nämlich 1) Zahl und Maß, die Anfänge und Principien aller Verhältnisse in Zeit und Raum und aller äußerlichen Ordnung, 2) die Religion und 3) die Sprache.

Alles kommt beim Elementarunterrichte darauf an, daß die positiven Belehrungen mit dem individuellen Lebenskreise der Kinder vermittelt werden. Ist eine einseitige, geistlose Mittheilungsmethode, wodurch das Subjekt der Kinder zu wenig berührt und entwickelt wird, in Wahrheit zu tadeln; so ist eine einseitige kindergeistige und selbstgeistige Entwickelungsmethode fast noch mehr zu tadeln. Der Verfasser sagt, daß diese Methode Vernünftler, Kritiker, Klügler und Raisonneurs bilde, daß sie radikal unkatholisch, unchristlich und sogar unpolitisch sei.

Der 2. Weg und die 2. Weise, wodurch die Jugend für das Leben vorbereitet wird, ist die Gewöhnung. Nicht umsonst sagt schon Aristoteles, daß die Gewohnheit eine große Sache sei. (Vergl. im 3. Bde., was bei Hegel über diesen Gegenstand vorkommt!) Aber unser Erziehungswesen handelt diesem Grundsatze nur zu sehr entgegen. Bei keinem Buche, keinem Thun, keinem Wissen läßt man die Kinder warm und heimisch werden. Ein flacher, bornirter Verstand einer ruhelosen pädagogischen Alltagspraxis nimmt keine Rücksicht auf die Bedingungen des endlichen Menschen. Alles Unmittelbare bricht man sogleich auf, zerformelts und zerformelts wieder, um Alles sogleich in reinen Geist und Verstand umzusetzen. Die Gewöhnung gilt in der Elementarschule soviel als der Unterricht.

Sie ist eine dreifache: 1) Gewöhnung der Kinder für sich, also z. B. zur Wahrhaftigkeit, Ordnung, Reinlichkeit ꝛc., 2) Gewöhnung der Kinder gegen einander, gegen Erwachsene, Vorgesetzte ꝛc. und 3) richtige Gewöhnung an und in das kirchliche Leben.

Die Gewöhnung kann nicht bloß durch Worte ꝛc. bewirkt werden, sondern das Haupterforderniß ist das lebendige Beispiel des Lehrers. Als ein vorzügliches Mittel, eine richtige Gewöhnung für die Kirche zu bewirken, erwähnt der Verfasser das Verfahren, vor jedem Feste den Kindern die Bedeutung desselben zu erklären nnd sie dazu mit Herz und Sinn zu erheben.

Was das Leben und den Geist der Schule betrifft, der in derselben herrschen soll, so soll dieselbe ein kindlich=bürgerliches und religiöses Gemeinleben sein. „Ihren vollen Segen erhält die Elementarschule besonders dadurch, daß in ihr entschiedenes ganzes Herz, und ein ganzer Geist herrsche, wonach die vielen einzelnen Kinder in Einem edlen und religiösen Geiste sich entfalten und bewegen. Derjenige Elementarlehrer (und hier kommt Alles besonders auf diesen an), der Eine, ganze und lebendige bürgerliche und kirchliche Gesinnung und somit auch ferner Einen, ganzen, lebendigen Geist in seine Schule unter die Kinder und all ihre Regungen und Bewegungen führt, ist mit ganzem Recht einem wahren großen Künstler zu vergleichen, der seinem Gegenstand und seiner Schöpfung Eine, ganze Seele und Ein, geistiges Leben einzuhauchen versteht.“

Unter Nr. VI. steht die

Rede Chr. Ph...'s, Direktor eines katholischen Schullehrer=Seminars, an die abgehenden Seminaristen,

(zur Charakterisirung eines wahren Schullehrer=Seminars und seiner Bildung).

Darauf folgt

VII. die Abhandlung über die höheren Bürgerschulen.

Der Verfasser vergleicht diese Anstalten mit der Sphinx der alten Mythologie.

Die Bürgerschule kann nach des Verfassers Ansicht, vernünftiger Weise die Aufgabe nicht haben, die Bürgerzöglinge für ihre Geschäftskreise vorzubereiten. Ihre Existenz ist also noch nicht gerechtfertigt. „Durch sie aber diesen Zöglingen eine höhere allgemeine menschliche Bildung zu geben, ist ein leeres Phantom. Die allgemeine menschliche Bildung ist Negation oder Auflösung alles Bürgerlichen. Die wahrhafte allgemeine, menschliche Bildung findet der Bürger nur in seinem besondern Stande. Die Schule und der

Schulunterricht, wenn der Zögling bis zum 17., 18., 19. oder gar 20. Jahre einseitig darin aufwächst, ist dem Charakter des Bürgerstandes durchaus entfremdend und die bürgerliche Richtung auflösend." Verfasser schließt dieses Kapitel mit den Worten: „Mögen die Regierungen besonders die höhern Bürgerschulen (Real=, Gewerbschulen ꝛc.) genau und ernst überwachen; mögen sie nicht zugeben, daß die Lehrer, die meistens ohne klaren und wahren pädagogischen Zweck nur lehren und lehren, diese Anstalten zu Gelehrtenschulen, oder besser zu Schulen für junge Halbgelehrte machen; mögen sie ferner nicht zugeben, daß sie auf eine eitle, sogenannte allgemein menschliche Bildung hinausstreben — mögen sie ihnen vielmehr recht die Aufgabe setzen, nicht so sehr an einer immer größern und maßloseren Ausbreitung des Wissens und der Theorie bei den Bürgerzöglingen zu arbeiten, als vielmehr an einer festen und richtigen Begründung und Consolidirung des nun eben geforderten Wissens."

VIII. Ueber die Weise, wie an den höhern Bürgerschulen die Zöglinge für unser gemeinschaftliches Leben vorbereitet werden sollen.

Wir können jetzt die Bürgerzöglinge nicht mehr auf ihren bestimmten Stand zurückhalten; in unserer Gesellschaft schwillt jetzt immer ein Mischleben an, vor diesem unlautern Strom können wir die äußerlich freien Bürgerzöglinge nicht mehr abhalten. Was hat man also hiebei zu thun? Die höhern Bürgerschulen sind Vorbereitungsanstalten. Als solche gefaßt, ist Verfasser nicht gegen sie. Was haben aber die höhern Bürgerschulen als solche zu leisten? Es wird nun wie bei der Elementarschule angegeben, was in ihnen in Ansehung des Unterrichts, in Ansehung der Gewöhnung und in Ansehung des Geistes zu beobachten ist, damit eine bestimmte Ganzheit des Lebens und Wirkens entstehe.

Was die Unterrichtsfächer betrifft, so sind dieselben nach den Stellungen im gesellschaftlichen Leben zu bestimmen, wozu diese Schulen vorbereiten. Der Verfasser meint, daß es bei der Mischnatur dieser Anstalten für die Dauer schwer sein wird, (mit Ausschluß des Griechischen) nur irgend einen von unsern Unterrichtsgegenständen davon abzuhalten. Unser sogenannter höherer Bürgerstand wird immer mehr zu allem möglichen Wissen, wenn es nur als irdisch, zeitlich und selbstisch praktisch, und zugleich als recht leichtfertig und oberflächlich erscheinen kann, ein unersättliches Bedürfniß und Gelüst fühlen. Wie haben sich nun die Bürgerschulen bei diesem Gelüste zu verhalten? Sie sollen jenes Gelüst nicht noch weiter erregen und vergrößern, sondern beruhigen und gesunden. Sie müssen darum jene Lehrfächer, welche die Phantasie und Idee besonders anregen,

zurücktreten lassen und die übrigen Gegenstände, welche den Bürgerzögling mehr Bürgerzögling sein lassen, hervorheben. Zu den erstern gehören besonders die eigentliche künstliche Grammatik, die Logik, jegliche Anthropologie, die Encyklopädie, praktische Philosophie, sowie überhaupt alles, was auch nur etwas in die Philosophie hineinvagirt, ferner Geographie und Geschichte; zu den letztern dagegen gehören die positive Religion, die Sprachen (in wie fern sie mehr durch unmittelbaren Gebrauch und Uebung erlernt werden), Arithmetik, angewandte Geometrie, Naturbeschreibung, Physik, Chemie und überhaupt alle Lehrfächer, die sich mit den Gegenständen beschäftigen, welche in dem unmittelbaren Erfahrungs- und Gewerbskreis des Zöglings liegen.

Die Bürgerzöglinge sollen in jedem Fache und an jeder Stelle durchaus mehr einfach, positiv und fest belehrt werden, als angeregt. Die höhere Bürgerschule muß für ihre Schüler auf das Allgemeine oder die Idee besonders nur in Einer Weise bedacht sein, nämlich auf das Allgemeine des religiösen Herzens. Der gesammte Unterricht dieser Anstalt soll dazu beitragen, daß in den Zöglingen ein kindlicher Glaube an Christus und seine Kirche erhalten, belebt und befestigt werde.

Für den Unterricht jedes Faches soll ein angemessenes Handbuch zum Grunde gelegt werden. Es soll mit diesen Handbüchern nicht so viel gewechselt werden, sonst hängt alles Wissen des Schülers in der Luft. Fachlehrer sind in diesen Anstalten den Klassenlehrern vorzuziehen. Es ist schlimm, daß an unsern höhern Bürgerschulen meistens solche Lehrer wirken, welche nur einen gelehrten Unterricht auf Gymnasien und Universitäten haben kennen gelernt. Da diese Lehrer dabei auch meistens äußerst selten sich über die innere Natur des Lehrstoffs und das Wesen des Unterrichts klar durchgebildet haben, so geben sie meistens einen allgemeinen rücksichtslosen Unterricht.

IX. Die Gymnasien.

Wie die Schulen für den Bürgerstand ihre Zöglinge dazu vorbereiten sollen, die Dinge der äußern Erfahrung mit Verstand, Fleiß und Geschicklichkeit aufzufassen und zu behandeln, so sollen die Gelehrtenschulen, die Gymnasien insbesondere, ihre Zöglinge dazu vorbereiten, mit hoher Gesinnung, klarem Geist und edlem Willen die Ideen, wie sie im Christenthum und in christlicher Geschichte schon wirklich und offenbar geworden sind, aufzufassen und sie im Volke darzustellen, zu befördern und klar zu machen. Unser Gelehrtenstand kann nur ein wahrer sein, wenn er durch und durch christlich

ist. Die Aufgabe unserer Gymnasien besteht, näher gefaßt, darin, für einen christlichen, ja kirchlich=christlichen Gelehrtenstand, oder was dasselbe ist, für die Auffassung, Verdeutlichung und Darstellung christlicher Ideen in unserm Volksleben vorzubereiten.

Wie Verfasser die genannten Anstalten kennen gelernt hat, so entsprechen sie dieser Bestimmung nicht. Er sagt: „Es ist jämmerlich, wie die meisten unserer Gymnasien, welche die Bestimmung haben, zu einem solchen höhern Stande vorzubereiten, diesem lebendigen Bedürfniß und den Bewegungen der Zeit gegenüber sich verhalten. Sieht man ihrem ganzen Geschul auch nur etwas näher zu, so muß es dem Hellersehenden vorkommen, als glauben sie, diese Bewegungen und dieses Bedürfniß ginge sie nicht im mindesten an. Wie ich die Gymnasien und ihre Lehrer, Vorgesetzten und Schulräthe mehrerer Länder haben kennen lernen; so bin ich aufrichtig überzeugt, daß nur sehr wenige sind, welche auch nur einigermassen ihre wahre und wesentliche Aufgabe erfassen. Sie wissen ihr zusammengelerntes Latein und Griechisch, ihre Mathematik, ihre Trivialitäten der Geschichte u. s. w., aber was sie mit dem Allen jetzt für die Schüler anstellen sollen zu einem höhern und wesentlichen Berufszweck derselben, das wissen sie meistens nicht, ja lassen sich nicht einmal einfallen, darnach zu fragen. Zehn Jahre und noch darüber üben sie ihre Schüler mit Mathematik und treiben sie dieselben in den Buchstaben und Wörtern griechischer und römischer Classiker umher. Und das größeste Uebel, das sie für ihre Jüngling kennen, das sind die unglücklichen Verstöße gegen die Regeln der Grammatik, wenn sie einmal a statt o setzen. Nach diesem Treiben und dieser Weise werden auch die Schulen und ihre Leistungen beurtheilt, ob sie gut oder schlecht seien. Freilich wird auch Moral getrieben und in einigen aparten Stunden Religion, damit die Schüler eine Ordnung und Ruhe halten, und lernen, nicht gegen Anständigkeit und öffentliche Meinung anzustoßen. Ich bin weder gegen strenge Disciplin noch gegen das Betreiben noch so vieler Schulkenntnisse und Schulfertigkeiten; aber ich muß verlangen, daß das Alles ein wahres Herz habe, daß sich darin eine höhere Gesinnung, ein höherer Geist bewege 2c."

„Es ist unglaublich, wie wenig Lehrer und Vorgesetzte dieser Schulen sind, die wahres höheres Herz, einen wahren Geist haben, welche der hohen Aufgabe dieser Schulen sich klar bewußt sind und welche es wissen, daß das ganze jetzt so außerordentliche Geschul nicht dazu da sei, um den Schüler diese oder jene Fertigkeiten und Kenntnisse zu verschaffen, mit denen sie später im Leben auf den verschiedenen Bureaux ihr Brod verdienen könnten, sondern vielmehr

recht eigentlich dazu sei, ihre Schüler zu einer höhern Fassung, Verdeutlichung und Darstellung der christlichen Idee vorzubereiten. Herzlos, gesinnungslos und geistlos, wie dieses ganze Wort- und Formelschulen meistens ist, dient es gerade nur dazu, die höhere Erhebung und Gesinnung der Jugend zu zerknicken und ihre geistigen Kräfte kleinlich zu verstumpfen." U. s. w.

Der Verfasser handelt hier bloß von dem angemessenen, richtigen Unterricht. Hat die Bürgerschule den Kreis der Lehrgegenstände so viel als möglich zu beschränken, so hat dagegen das Gymnasium den Kreis des Wissens und Vorstellens von frühe an möglichst zu verallgemeinern. Das Gebiet dieses Wissens ist aber ein 3faches: das Gebiet der Natur, das Gebiet menschlicher Geschichte und Bildung und das Gebiet der positiven Religion, oder dessen, was über die Natur und menschliche Geschichte hinausgeht. Der Geist des Zöglings darf aber nicht bloß universell erweckt, sondern er muß auch angehalten werden, durch langes mühevolles Studium und Uebung sich selbst auch klar zu werden, und sich bis ins Einzelne zu fassen, sonst wird er gewöhnlich nur ein unruhiger Schwärmergeist. Durch geistige Gymnastik muß das Gymnasium die Geister zu kräftigen, gewandt und fest zu machen suchen. Dazu dienen besonders 2 Gegenstände: die Mathematik und die Philologie. Bei dem ersten Gegenstande üben die Jünglinge ihre Geister an den reinen Verhältnissen der Zahl und des Maßes; bei dem zweiten ringen sie mit dem Logos und den Geistern der Vorzeit, so wie mit den logischen Verhältnissen der menschlichen Sprache überhaupt, um an ihnen ihre jungen Geister zu kräftigen 2c. Der Verfasser klagt nun wieder, daß den meisten Gymnasiallehrern die Kunst der Geistes-Gymnastik nicht bekannt sei, sondern dieselben ihre Kunst nur darin suchen, die Schüler mit recht vielen Kenntnissen auszurüsten.

Auf der Universität dient als Geistes-Gymnastik Dialektik und eigentliche Philosophie. Von den Lehrgegenständen: Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte, Muttersprache und ihrer Literatur, den beiden alten Sprachen und ihrer Literatur, Mathematik, Religionslehre sagt der Verfasser, daß sie ein richtiger Instinkt für die Gymnasien bestimmte; dasselbe ist aber nicht von der hebräischen Sprache, von neuern Sprachen und von der Logik, Psychologie oder überhaupt Philosophie zu sagen.

Im Allgemeinen wird über die Behandlung der Unterrichtsfächer gesagt, daß weniger darauf zu sehen sei, daß die Schüler viel Einzelnes wissen lernen, als vielmehr darauf, daß durch Alles Geist und Idee angeregt und geübt werde. Nicht einzelnes fertiges Wissen, sondern höherer Geist, fertiger Geist ist das Ziel des Unterrichts.

In der Naturgeschichte soll nicht so sehr ins Einzelne gegangen werden; man soll die Schüler über die Reiche der Natur und die einzelnen Erscheinungen nur eine klare, anschauliche und geistig belebte Uebersicht gewinnen lassen.

Die Physik ist für die Vorbereitung zum Gelehrtenstande schon geeigneter. Da dieselbe sich mit den Gesetzen und Gründen der Erscheinungen beschäftigt, so lernen die Schüler dadurch das Einzelne auf das Allgemeine beziehen; doch soll der Lehrer auch hier, bei Erklärung der Gesetze nicht zu sehr ins Einzelne gehen. Auch dieser Unterricht soll den Zögling auf den höchsten Geist zurückführen.

Weil die Geographie die Geister so anregt, so ist sie besonders für die Vorbereitung zum Gelehrtenstande wichtig. Weil sie den Menschen aus der beschränkten Umgebung auf den Weltschauplatz versetzt, so gibt sie der Phantasie einen außerordentlichen Schwung. Die Erscheinung des Christenthums ausgenommen, hat kein Ereigniß eine so erregende Wirkung gehabt, als die Entdeckung von Amerika. Die so außerordentlich erregte und bewegte neuere Zeit gründet sich am meisten auf diesen eröffneten Ueberblick. Verstände man, was dieser Unterricht für eine spannende Wirkung auf die Phantasie haben kann, auf das Leben der Dorf- und Stadtkinder, man würde nicht zugeben, daß er in einer Elementarschule aufgenommen würde. Alle lebhaften Erregungen der Phantasie sind, wenn sie nicht zugleich durch höhere und klar durchgebildete Geistesanschauungen beruhigt werden, für das Leben des Menschen außerordentlich gefährlich. Weil nun aber solche Erregungen beim Gelehrtenzögling nothwendig sind, und er Zeit und Beruf hat, sie in höherer und durchgebildeter Geistesanschauung zu beruhigen; so wird die Geographie für ihn ein wichtiges Fach. Nicht viel einzelnes Wissen soll dadurch dem Schüler ins Gedächtniß gebracht werden, sondern eine deutliche und anschauliche Vorstellung von unserer Erde, als dem Schauplatze der Geschichte der Menschheit, soll der Schüler dadurch erlangen. Sie soll überall in die nächste Verbindung mit der Geschichte gebracht werden.

Die Geschichte ist, was die Belehrung betrifft, das Hauptfach des Gymnasiums. An dem Wollen, Denken, Thun und Machen der andern Geister erhebt sich der eigene. Der Bürgerzögling wird durch die Weltgeschichte verwirrt und verderbt; der Zögling für den Gelehrtenstand aber gerade durch sie am meisten für das höhere Leben eingeweiht. Wichtig ist, daß diese vom Anfange an eine chronologisch geordnete Uebersicht über die ganze Weltgeschichte erhalten. Einzelbilder von Personen und Völker sollen nicht fehlen.

Der Religionsunterricht muß erstens historisch sein, d. i. biblische Geschichte und Geschichte der Kirche Jesu enthalten; dann muß

er aber auch eine positive Glaubens- und Sittenlehre geben. Dabei wenig von Beweisen der Glaubenslehren.

Die Mathematik hat in den Gymnasien nicht die Bestimmung, praktische Meßkünstler zu bilden, sondern sie soll hier vorzüglich dazu dienen, den Geist an den reinen Verhältnissen der Zahl und des Maßes tüchtig zu üben und die Vorstellungen der Schüler zu vergeistigen.

Das Sprachstudium hat 3 verschiedene Zwecke: 1) kann der Schüler dadurch die griechische und lateinische Sprache lernen, 2) mit der Vorzeit bekannt werden und 3) seinen Geist an den Gedanken der Alten üben rc. Das Wichtigste in diesem Studium ist die eigentliche Schulung und Gymnastik des Geistes. Durch sein Verschwinden würden wir in einen grenzenlosen Popularismus und Barbarismus versinken.

Das Studium der Muttersprache muß von 2 Seiten betrachtet werden; 1) als Unterricht in der vaterländischen Literatur und 2) als Uebung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. Auf dem Gymnasium soll nicht nur der Geist durch anregenden Unterricht erhoben, entwickelt, geschult und geübt werden, sondern es soll auch der geübte Geist sich klar, schön und gewandt mündlich wie schriftlich ausdrücken lernen. Also ist auch die Bildung in der Muttersprache aus dem Gesichtspunkte einer Geistes-Gymnastik zu betrachten und zu behandeln.

Hierauf finden Beurtheilungen pädagogischer Männer und und Schriften der Zeit, z. B. Pestalozzis und Diesterwegs statt und den Schluß bilden Bemerkungen über Erziehung und Bildung des Menschen in dem Ganzen seiner Geschichte hinieden.

Palmer
(Christian),
orbentlicher Professor der Theologie in Tübingen:

Evangelische Pädagogik.

(Stuttgart 1853. Druck und Verlag von J. F. Steinkopf.)

Kurze Charakteristik vorbezeichneten Werkes.

Weil Palmer die Erziehungslehre im Geist des Evangeliums darzustellen sucht, so nennt er sein Werk: evangelische Pädagogik. Das Evangelium ist ihm in demselben Basis und Leitstern. Es gibt ihm das Prinzip der Erziehung und bestimmt deren Zweck

und Ziel und auch die Art und Weise derselben. Die Grundsätze, von denen die philosophischen Pädagogiker ausgehen, z. B. das Prinzip der Humanität, der Divinität, der christlichen Civilisation, der harmonischen Ausbildung der Kräfte rc., sind ihm zu unbestimmt und inhaltsleer; er findet vielmehr das wahre Prinzip der Pädagogik in dem Ausspruch des Evangeliums: daß ein Mensch sei vollkommen zu allem guten Werke geschickt. Bei der Einwirkungsweise auf den Menschen geht er von dem Standpunkte aus, den ihm die Lehre von der Erbsünde anweist. Neben dem durch den Sündenfall in dem Menschen erzeugten Verderben nimmt er aber auch die Fähigkeit, das Gute zu empfangen und sich für dasselbe zu bestimmeu, in dem Menschen an, weil er sonst nicht erlöst werden könnte. Indem er den pädagogischen Pelagianismus verwirft, so ist er auch dem System entgegen, welches Alles, was der Mensch werden soll, aus ihm selbst entwickeln will. Auf der andern Seite will er aber den Menschen auch nicht als Maschine betrachtet und behandelt wissen. Er huldigt dem Mittelwege zwischen dem maßlosen Entwickeln von Innen und dem bloßen mechanischen Aneignen von Außen. Achtung der Auktorität und des Positiven steht im Vordergrunde seiner Lehre. Zucht ist, nach ihm, der generelle Begriff aller Erziehungsthätigkeit und wird in die Zucht der Liebe und der Wahrheit eingetheilt. Die erste ist das, was Andere schlechthin Zucht oder Erziehung im engern Sinne nennen, die zweite das, was Lehre oder Unterricht heißt. Treu seinem Ziele, eine evangelische Erziehung zu konstruiren, beschreibt er alle Einwirkungen auf den werdenden Menschen und zeigt, wie dieselben nach dem Evangelio beschaffen sein müssen oder was in jener geschehen und unterbleiben muß, damit die erziehende Thätigkeit dem evangelischen Geiste entspricht. Zu diesem Behufe wird die physische und moralische Zucht vorgeführt und gezeigt, was die letztere in religiöser Hinsicht zur Erregung und Weckung der Andacht und Gottesfurcht und bezüglich des Verhältnisses des Kindes zu der Familie, zu den Spielgenossen, zur Welt, zu sich selbst zu thun habe, damit der evangelischen Erziehung ihr Recht geschehe. In allen diesen Beziehungen werden viele treffliche und beherzigenswerthe Lehren mitgetheilt, welche, obgleich von manchen andern Pädagogen auch ebenfalls schon ausgesprochen, doch hier in eigener Verbindung und selbständiger Weise vorgetragen werden.

Wie die Zucht der Liebe auf den Willen wirkt, so die Zucht der Wahrheit auf das Erkenntnißvermögen. Auch Palmern genügt die bloße Gewöhnung an das Gute nicht, sondern er fordert, daß der Mensch sich von Innen heraus für das Gute bestimme, daß seine guten Handlungen aus guten Gesinnungen, aus Glaube und Erkenntniß hervorgehen sollen. Dazu muß der Mensch den nöthigen

Unterricht erhalten. Die Unterrichtsobjekte sind bei ihm im Allgemeinen dieselben, die wir z. B. bei Beneke, Gräfe, Graser finden, obgleich die Art, wie er dieselben bestimmt und ableitet, eine eigenthümliche ist. Wie viel von jedem dieser Gegenstände zu lehren sei, läßt er von Zeit und äußern Umständen abhängen; aber wie viel oder wie wenig auch gelehrt werde, durch jeden Unterricht soll das Forschen nach Wahrheit und durch dieses die Selbsterziehung und Selbstregierung gefördert werden. Das Kind soll das verstehen, was ihm gelehrt wird; aber es soll durch den Unterricht nicht zum Raisonneur gebildet werden, wie dies, nach Palmer, durch die Philanthropisten und die Dinter'sche Sokratik geschehen ist. Es muß das gläubig annehmen, was ihm vom Lehrer vorgetragen wird, damit es bescheiden werde und Auktorität achten lerne. Der Unterricht soll sich aller Veranschaulichungsmittel bedienen und auch sokratisch, katechetisch entwickelnd zu Werke gehen, aber nicht in Zungendrescherei ausarten.

In keiner Schulanstalt tritt der evangelische Charakter des Lehramtes so stark hervor, als in der Volksschule; sie steht darum auch mit der Kirche in innigster Verbindung. Die Schule wurde zwar, nach Palmer, durch die Kirche nicht geboren; aber die Reformation hat den vorhandenen Schreibschulen Realität gegeben und dieselben zu Volksbildungsanstalten umgeschaffen. Die Volksschulen müßten sich ihres Inhaltes entledigen, wenn sie ihre Verbindung mit der Kirche lösen wollten. Doch ist Palmer weit entfernt, die Klagen, welche in neuerer Zeit von Schullehrern über ihre Verhältnisse geführt wurden, diesen allein zu Last zu legen, er tritt auch kräftig gegen die andere Parthei auf. Die Schullehrer-Seminarien sind ein nothwendiges Ergebniß der Zeit. Er kann nicht dafür stimmen, daß sie aufgelöst werden, sondern er will nur, daß dieselben sich besser gestalten und mit einem würdigeren Geiste erfüllt werden. Die Kenntnisse, die er für die Präparanden fordert, sind weder in quantitativer noch qualitativer Beziehung geringer, als die, welche andere geachtete Pädagogen für dieselben verlangen. Die Pädagogik soll im Siminar als Wissenschaft gelehrt werden; aber ganz im Geiste des Evangeliums. Der Unterricht in der Schule wird von Palmer durch die verschiedenen Gegenstände nur im Allgemeinen und so weit dargestellt, als zur Charakterisirung des evangelischen Geistes nöthig ist, von welchem derselbe erfüllt sein soll. Der Lehrgang in denselben stimmt mit dem von allen bessern Methodikern der neueren Zeit überein und enthält nichts bisher Unbekanntes. Was am Ende der Schrift über das evangelische Rettungswerk vorgetragen wird, zeugt eben so, wie das Vorhergehende, von der reichen Erfahrung und dem religiösen Geist und Sinn, der den Verfasser beseelt. Sehr instruk-

tiv ist auch der Eingang, welcher eine kurze Geschichte der Pädagogik enthält.

Palmer nennt sein Werk evangelische Pädagogik, weil es jenes Allgemeine in der Erziehung behandelt, was alle Glieder der Kirche angeht.

Die evangelische Pädagogik hat nicht specielle Anleitung zu geben, wie man z. B. im Lateinischen unterrichten oder wie eine polytechnische Schule organisirt werden soll, sondern was in allen diesen Dingen zur allgemein christlichen Erziehung gehört, das muß sich im Kreise evangelischer Pädagogik finden; vornämlich aber hat sie in ihrem speciellen Theile dasjenige Amt zum Gegenstande, welches nicht einer speciellen Berufsbildung, sondern der allgemein christlichen Bildung dient: das Lehramt in der Volksschule. Sie wird aber auch die übrigen Bildungsanstalten in so weit in den Kreis ihrer Darstellung ziehen, als in ihnen das Princip allgemein christlicher Bildung repräsentirt ist.

Außerdem weist die Natur der christlichen Pädagogik noch auf ein specielles Gebiet hin, nämlich auf die Sorge für die von der Natur mangelhaft organisirten oder von der Familie verwahrlosten Kinder.

Die Grundeintheilung der evangelischen Pädagogik ist demnach folgende: Sie hat zuerst die Idee der Erziehung und die allgemeinen Momente darzustellen, durch welche sich dieselbe überall realisirt, wo überhaupt christlich erzogen wird.

Zweitens hat sie den in der Gemeinde bestehenden ordentlichen Beruf, das Schulamt, in der Richtung zu erörtern, wornach jene allgemeinen Principien und Funktionen in bestimmter amtlicher Form erscheinen.

Drittens hat sie zu zeigen, wie selbst diejenigen, welche durch Schicksal oder Naturfehler außerhalb des Kreises stehen, innerhalb welcher die Gemeindebildung vor sich geht, in diesen Kreis hineingezogen und dem Ziel evangelischer Bildung entgegengeführt werden können. Im ersten Theil erscheint die Erziehung als Werk der natürlichen, durchs Evangelium geheiligten und erleuchteten Kinderliebe; im zweiten als Werk der geschwornen Berufstreue in amtlicher Form; im dritten als Werk des rettenden Erbarmens.

Diese drei Hauptheile wurden kurz so bezeichnet:

I. Die pädagogische Fundamentallehre.
II. Das evangelische Schulamt.
III. Das evangelische Rettungswerk.

Diese 3 Hauptabtheilungen werden in 2 Theilen dargestellt. Der erste enthält außer der Vorrede und den Vorinnerungen die pädagogische Fundamentallehre; der 2. das evangelische Schulamt und das evangelische Rettungswerk.

Die Vorerinnerungen (Prolegomena) geben eine kurze Geschichte der Pädagogik. Kaum mehr als $1\frac{1}{2}$ Jahrhunderte sind verflossen, seit das Erziehungswesen angefangen hat, in der Literatur ein Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu werden.

Zuerst ist die Erziehung eine Praxis, die ganz unmittelbar dem wirklichen Leben angehört. Auf eine zweite Stufe erhebt sie sich, wenn man in einem Volke anfängt, über die Erziehung, ihre Zwecke und Mittel zu reflectiren. Der Anstoß dazu wird in der Regel dadurch gegeben, daß man gewahr wird, wie sehr man von den Sitten der Väter abgewichen und in falsche Geleise hineingerathen sei. (Cato Censorius im alten Rom, Lykurg in Griechenland.) Diese pädagogische Reflexion ist aber nie Sache des ganzen Volkes; sondern es sind nur Einzelne, die darauf durch ihren Charakter und ihre Begabung geleitet werden. Von dieser pädagogischen Reflexion und Kunst gelangte man im heidnischen Alterthum erst zur pädagogischen Wissenschaft, wenigstens zu einem Anfange derselben, wie z. B. in der Philosophie des Plato und des Aristoteles geschehen ist. Das politische Prinzip darin ist aber das Alles bestimmende, weil die Idee des Menschen als Menschen dortselbst noch fremd und der Mensch nur dazu da ist, Bürger des Staates zu sein, welches seine höchste Bestimmung, sein einziger Werth war. Die Lehre von der Erziehung des Menschen als Menschen und zum Menschen war nur auf christlichem Boden möglich, weil erst das Christenthum den Menschen als Menschen in seinem ganzen Werthe erkennen ließ. (Trefflich ist diese allgemeine Geschichte der Erziehung in der Schrift dargestellt: Levana. Zeitschrift für das Gesammtgebiet der Erziehung; herausgegeben von Dr. P. Glanzow. VII. Rinteln 1830 bei Albrecht Osterwald.).

Aber auch die christliche Erziehung beginnt wieder auf der ersten, niedersten Stufe, und hat nicht weniger Zeit nöthig gehabt, als das Heidenthum, bis eine Pädagogik als Wissenschaft gewonnen wurde.

Erst durch Karl den Großen tritt ein Wendepunkt ein, weil er einen eigenen Lehrstand schuf und Schulen stiftete, wodurch sich das Lehrgeschäft als eigener Beruf aussonderte und die Veranlassung zur Entstehung einer Lehrkunst gegeben ward. Doch wußte man bei dem Allen nicht anders, als daß, wer des Stoffes Meister sei, auch selbst eine Form finde, ihn mitzutheilen. Dieß fand auch noch während der Reformation statt. Die Reformation hat aber nicht nur

die Volksschule ins Leben gerufen und die allgemeinsten Bildungsmittel für das gesammte Volk herbeigeschafft — Bibel und Katechismus — sie hat zugleich in der evangelischen Lehre von der Erbsünde und von der Taufgnade das wahre anthropologische Prinzip des Erziehungsgeschäftes aufgestellt. Indem nach ihr das Ziel des menschlichen Lebens darin besteht, daß der Mensch in die Gemeinschaft Gottes tritt und ein göttliches Leben in menschlicher Form lebt; so ist damit auch das Ziel aller Erziehung, das teleologische*) Prinzip der Pädagogik, gegeben. Eben so: wie sie den Menschen durch den Glauben ohne Verdienst der Werke selig werden läßt, weist sie auch den Erzieher an, nicht auf gewisse äußere Handlungen seinen Zögling zu dressiren, sondern, wie der Glaube die freie That des Willens ist, der Gottes Gnade sich zueignet, so liegt darin für den Pädagogen die Lehre, daß er auch dem Geiste des Zöglings die Elemente der Bildung zu freiem, innerlichen Ergreifen, darbieten soll, damit daraus die äußere Handlung als naturgemäße Frucht hervorgehe. (Vergl. damit Dursch p. 311). Somit lagen in ihren Grundlehren die Principien wahrhaft christlicher Pädagogik eingeschlossen. Aber erst die Spener'sche Zeit und die aus derselben hervorgegangene Wirksamkeit August Hermann Franke's war es, in der die Keime, welche die Reformation trug, wirkliche Frucht brachten. (Vergl. I. Thl. der Grundsätze u. Lehren vorzügl. Pädagogiker, S. 22.) Doch die Kirche verkannte den Schatz pädagogischer Weisheit, der in den Anstalten in Halle zu heben war; und so konnte erst die große Umwälzung des öffentlichen Lebens im vorigen Jahrhundert der Pädagogik als Wissenschaft den Weg bahnen. Vorher hatten nur einzelne Männer, wie außer den genannten Hallensern z. B. Wolfg. Ratich, Amos Comenius sich bemüht, einzelne Lehrgegenstände besser zu betreiben &c.; allein ihre Reden verhallten in der Wüste. Erst der Geist, der alles Bestehende angriff, leitete auf Grundbegriffe, auf Prinzipien und auf die Natur als Gegensatz alles Gewordenen zurück. Deswegen war der Grundgedanke der neuen Erzieher die Natur, das Natürliche, das Naturgemäße. Der Gang, den die Pädagogik in diesem Stadium genommen hat, ist für den Schulmann, wie für den Theologen zu wichtig, als daß man ihn nicht verfolgen sollte.

Die dabei auftretenden Personen, Grundsätze und Systeme werden nun von Palmer vorgeführt. Mit Rousseau wird begonnen, zu den Philanthropisten übergegangen, der Streit des Philanthropismus mit dem Humanismus besprochen, Pestalozzis Persönlichkeit und

---

*) Teleologie = Zweckslehre, teleologisch = zweckslehrig.

Wirken dargestellt und zuletzt das Schema zu einer weiteren Uebersicht der pädagogischen Gegenwart entworfen.

Es werden fünf Klassen von Pädagogen aufgestellt. Die erste bilden die Philosophen, als z. B. Herbart, Strümpell, Ostermann, Waitz, Beneke, Schleiermacher, Anhalt; oder Schulmänner, z. B. Graser, Wurst. (War Graser von Haus aus Schulmann?).

Zur zweiten Klasse werden Philologen gerechnet, z. B. Roth, Klumpp, Hirzel, Döderlein.

Die dritte Klasse bilden die Pädagogen aus dem theologischen Stande, z. B. Denzel, Harnisch, Stern, Blochmann, Bormann, Thilo, Völter, Gräfe, Baur, sowie auch Zeller in Beuggen, der, obwohl von Haus aus Jurist, doch das ganze Erziehungsgeschäft von ächt theologischem Standpunkte aus betreibt.

Die vierte Klasse bilden diejenigen, welche die Pädagogik keiner andern Wissenschaft unterordnen, oder anhängen lassen, sondern sie als etwas Selbständiges und Unabhängiges angesehen wissen wollen. Palmer bringt dieselbe in 2 Abtheilungen. Die erste sind diejenigen, welche den Zusammenhang zwischen Erziehung und Christenthum und das Zusammenwirken von Schule und Kirche anerkennen, wohin z. B. Curtmann, Kellner, Grube gerechnet werden. (Können hieher nicht auch die der 1. Klasse gerechnet werden? Wollen nicht auch diese die Pädagogik als etwas Selbständiges angesehen wissen? Und erkennen nicht auch sie, wenigstens die Schulmänner darunter, den Zusammenhang zwischen Erziehung und Christenthum an?)

Die zweite Abtheilung sollen diejenigen bilden, welche Diesterweg an der Spitze haben.

Als fünfte Richtung wird die historische bezeichnet, welche z. B. durch C. v. Raumer, Cramer &c. vertreten wird.

Als sechste und letzte Klasse werden die Dilettanten aufgeführt, z. B. J. P. Richter mit seiner Levana, E. M. Arndt mit seinen Fragmenten über Menschenbildung; Zachariä (Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig 1802); v. Soden, über National-Erziehung (Aarau 1821, als Theil der allgemeinen National-Oekonomie).

(Man vergleiche mit dieser Eintheilung die Classifikation im I. Thle. der Grunds. u. Lehren von p. 2—5 und sehe auf die verschiedenen Eintheilungsgründe, von denen in beiden Eintheilungen ausgegangen ist.)

Die pädagogische Fundamentallehre.

Diese Lehre zerfällt in die ideale Grundlegung und in die reale Ausführung.

Jene stellt die Grundsätze aller evangelischen Pädagogik fest, diese gibt die wesentlichen Funktionen an, durch welche dieselben zu wirklicher Anwendung kommen.

Ideale Grundlegung.

Hier ist von den verschiedenen Principien der Erziehung die Rede. Derselben werden drei angegeben:

1) das teleologische, welches die Richtung und das Ziel der Erziehung bestimmt;
2) das anthropologische, welches von den Kräften und Anlagen des Zöglings handelt, wovon die Erreichung des Erziehungszweckes abhängt;
3) das methodische Princip, welches die Gesetze bestimmt, wornach die Einwirkung auf den Zögling zu geschehen hat.

Bem. Diese Principien sind das, was wir z. B. bei Curtmann und Gräfe unter dem Titel: „Grundverhältnisse und Grundbegriffe", bei Graser unter dem Namen: „oberster Grundsatz und Art und Weise der Erziehung finden." S. im I. Thl. dieser Schrift die genannten Artikel).

Das teleologische Princip.

Der Verfasser spricht zuerst davon, daß den heidnischen Völkern der wahre Zweck der Erziehung nicht bewußt war, sondern daß dieser erst durch das Christenthum bekannt wurde. Darauf handelt er von den falschen Erziehungsprincipien, welche direkt dem Geist des Christenthums widerstreiten und sagt dann: „Die Pädagogen haben es im Brauche, daß jeder an die Spitze seines Systems irgend eine ihm gefällige Formel setzt, die dem Erzieher bei all seinem Wirken wie eine Feuersäule voranleuchten soll. Da hören wir bald die Humanität, bald die Freiheit, bald die Civilisation, bald die volle Entwicklung der Individualität, bald den Dienst des gemeinen Wesens, die Nationalität, das Staats- oder Weltbürgerthum als Endzweck aller Erziehung preisen, und wir können uns alle diese und ähnliche Formeln gefallen lassen, sobald wir sie im evangelische Sinne nehmen dürfen. Es ist aber eine Selbsttäuschung der modernen Pädagogik gewesen, daß sie geglaubt hat, selbst ein teleologisches Princip auf wissenschaftlichem Wege suchen und als eigenes Produkt einführen zu müssen. Sie hat dazu weder das Recht noch die Macht: sie muß sich dieses ihr Princip einfach geben lassen." (Vergl. oben S. 232 Rieke über das oberste Erziehungsprincip.)

Bedarf es einer Formel, die den Erzieher bei all seinem Wirken wie eine Feuersäule voranleuchten soll, so bietet sie sich dar in der Idee des Reiches Gottes.

Als Höchstes, wornach der Erzieher zu streben hat, ist: „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt" (2 Tim. 3, 17.) Ist nicht die ächte Humanität wie die wahre Divinität in dem einzigen Begriffe: „ein Mensch Gottes" vollkommen bezeichnet? Das Princip der evangelischen Pädagogik ist daher kein anderes, als welches die christliche Ethik bildet. (Daß die wahre Erziehung nur im Geiste des Christenthums wurzeln, nur christlich sein kann, finden wir schon bei Zeller, Hergenröther, Gräfe 2c. nachgewiesen. S. diese Art. im I. Thl. Vergl. damit besonders Gräfe p. 474 im I. Thl. dieser Schrift.)

Allein die christliche Vollendung der Sittlichkeit ist ein Ziel, das der Zeit nach viel weiter hinausgerückt werden muß, als das Ziel der Erziehung. (Dies wurde schon z. B. von Gräfe bemerkt, s. p. 46 und p. 474 im I. Thle. dieser Schrift.) Als Endziel seiner Thätigkeit hat der Erzieher dieß anzusehen, daß aus dem Zögling ein durchs Christenthum vollkommener Mensch werde, d. h. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi, als des Gottmenschen, heiligt und verklärt.

In jenem Werden aber hat der Erzieher den Zögling bis dahin zu führen, von wo an der Letztere das Erziehungsgeschäft an sich selber fortzusetzen im Stande ist. (Eine Wahrheit, die fast von allen bisher vorgeführten Pädagogen schon ausgesprochen wurde.) Hierauf wird das Verhältniß zwischen Bildung und Erziehung angegeben.

Im allgemeinen pädagogischen Sinne besteht die Bildung in der durch Erziehung zu bewerkstelligenden Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes.

Die Faktoren der Bildung sind: Wissenschaft, Kunst und Religion. Aber wenn durch sie ein Volk gebildet werden soll, so darf die Wissenschaft nicht bloß das Eigenthum Einzelner sein, sondern die Resultate davon müssen ins ganze Volk übergehen, zum Gemeingut aller werden. Ebenso muß die Kunst, die immer nur von den begabten selbst getrieben werden kann, allen zum Genusse und dadurch zur poetischen Lösung vom Gemeinen gereichen. Die Religion endlich kann nur dann bildend wirken, wenn sie ethischer Natur ist, wie der christliche Monotheismus, und dadurch den Menschen innerlich erzieht. „Dem gemäß" heißt es, „können wir in der That die Bildung als Ziel der evangelischen Erziehung betrachten, sofern durch die Religion zuvörderst die innere Rohheit, die wesentlich mit der Sünde identisch ist, gebrochen, Selbstsucht und fleischlicher Sinn überwunden, zugleich aber auch der Sinn für alles Höhere, Geistige, und somit wahrhaft menschliche geweckt und genährt wird. In diesem Sinne nehmen wir die Formel, in wel=

cher Curtmann (die Schule und das Leben, 2. Aufl. S. 98.) das Princip der Pädagogik bezeichnet: „Erziehe die Jugend für die Erhaltung und Förderung der christlichen Civilisation.“ (S. p. 406 I. Theil dieses Werkes!)

Das anthropologische Princip.

Das anthropologische Princip der evangelischen Pädagogik ist die Wahrheit, die in der Lehre von der Erbsünde enthalten ist. Rousseau und die Philanthropisten haben dieselbe geleugnet; Pestalozzi sich gegen dieselbe gesträubt; Diesterweg leugnet dieselbe noch unermüdet fort; aber selbst Dinter hat anerkannt, daß in des Kindes Seele neben den Anlagen zum Guten, auch so viele Keime zum Bösen seien. Palmer sagt, daß man bei der Ueberzeugung von der Wahrheit der Lehre von der Erbsünde aber das Kind niemals als Sünder schlechtweg anzusehen, sondern an eine Gnadenarbeit, die durch die heilige Taufe beginnt, in ihm zu glauben habe.

Es wohnt der menschlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche, das Uebersinnliche und Ewige zu ergreifen, die wir Vernunft nennen; diese Kraft kann, weil sie zur anerschaffenen Natur des Menschen gehört, nie verloren gehen und ist auch unter dem Verderben der Sünde nicht verloren gegangen, sonst wäre eine Erlösung und Heiligung unmöglich. (Vgl. oben Dursch über diesen Gegenstand p. 310). Palmer sagt daher: „Ich kann deshalb den Begriff der Erbsünde festhalten und doch weit entfernt sein, die menschliche Natur zu schmähen oder zu verachten. Wo nur irgend die Menschennatur rein und kräftig sich offenbart, habe ich meine Freude daran, weil mir darin, ob auch vielleicht sehr vereinzelt, doch irgend eine jener edlen Kräfte sichtbar wird, die Gott ins Menschenwesen gelegt hat.“

Jenes süße Spiel der älterlichen Liebe, das Wohlgefallen an den muntern Regungen des frischen Jugendlebens soll und will uns die Kirche mit ihrem Dogma von der Erbsünde nicht verleiten. Aber darauf nun die Erziehung zu gründen, über jenen Momenten lieblicher Unschuld die andern, die uns das Gegenbild zeigen, leichtsinnig zu übersehen und auf diese Täuschung das Erziehungswerk weiter zu bauen: das verwehrt uns — nicht das Dogma, als äußere Satzung — sondern der Wahrheitssinn, der, je schärfer und redlicher er ist, desto gewisser eine volle Uebereinstimmung der christlichen Anthropologie mit der klaren Lebenserfahrung anerkennt.“

Geht aus obiger Darstellung hervor, daß die praktischen Konsequenzen, die der Pelagianismus*) der Pädagogen aus der

*) Die Pelagianer, Anhänger des englischen Pelagius im 5. Jahrhundert leugneten die Erbsünde und nahmen das moralische Gesetz Mosis und Christi und der Natur als Weg zur Seligkeit an.

Lehre von der Erbsünde zu ziehen pflegt, falsch sind, daß der Rigorismus und der Unverstand, der einen Fehltritt des Kindes zum Kapitalverbrechen macht, ganz wo anders seinen Sitz haben muß, als im Dogma der Kirche — nämlich in der Rohheit oder Dummheit des Erziehers: so ist desto gewisser und erfahrungsgemäßer, daß die pelagianische Anthropologie der modernen Erzieher eine höchst nachtheilige Wirkung ausgeübt hat. Ein großer Theil der Gebrechen unserer Zeit, die Genußsucht und Weichlichkeit, das leichtfertige Spiel mit allem, was dem Menschenherzen heilig ist, der Widerwille gegen jede objektive, feste Ordnung, die Aufblähung der Subjektivität — das Alles hängt mit jener Richtung der Erziehung sehr genau zusammen. „Je weniger an ein tiefes Verderben in der Seele des Menschen geglaubt wird, desto weniger wird an der Befreiung von demselben gearbeitet; je leichter man es mit der Sünde zu nehmen pflegt, desto leichter nimmt man es auch mit der Besserung; jemehr in allen kindlichen Verirrungen nur unschuldige Schwächen gesehen werden wollen, desto mehr wird man sie übersehen; je früher man schon in den Schulen die Sätze von der Menschenwürde und den Menschenrechten ausposaunt, desto bälder werden sich die jungen Weltbürger den sie demüthigenden Pflichten und den ihnen lästig fallenden Opfern entziehen.“ (Vergl. damit insbesondere Sailer im I. Thle. dieser Schrift p. 135.) Wie aber die evangelische Pädagogik in Betreff der sittlichen Natur des Zöglings sich dem Manichäismus und dem Pelagianismus, der Verteufelung und der Vergötterung der Menschennatur gleichmäßig entgegenstellt und auf die Lehre von der Erbsünde die Nothwendigkeit einer christlichen, d. h. erlösenden Erziehung, auf die Anerkennung der ursprünglich guten Natur aber die Fähigkeit derselben gründet, durch Erziehung ihre ursprüngliche Bestimmung zu erreichen: so tritt sie auch in Hinsicht der intellektuellen Kraft der Menschennatur zwei falschen Extremen zugleich entgegen. Das eine ist jene Meinung, als müßte von menschlicher Erkenntniß Alles und Jedes dem Kinde von außen gegeben werden; als wäre der Geist ein leeres Gefäß, in das alle Wahrheit als ein fertiger Stoff eingegossen würde, wozu von seiner Seite im Grunde nichts als das Gedächtniß in Anspruch genommen wird.

Das andere Extrem ist der Subjektivismus, da im Subjekt alles liegen, alles vorhanden sein soll und zuletzt auch alles nur darauf ankommt, daß das Subjekt zu voller Kräftigung gelange, und alles Objektive zum bloßen Mittel herabgesetzt wird. Diese Ansicht charakterisirt die neuere Pädagogik im Allgemeinen; sie erscheint jedoch in verschiedenen Formen. Wenn im Subjekt alles, was man sonst als Stoff von außen mittheilte, schon vorhanden ist,

so besteht die Aufgabe des Erziehers oder Lehrers nur darin, diesem Fötus zur Geburt zu verhelfen; die Hauptsache in aller Pädagogik ist dann die sokratische Hebammenkunst. Diese Ansicht hat eigentlich bloß einen Sinn, wenn man die platonische Lehre von der Präexistenz der Seele oder die leibnitz=wolfische Lehre von den angebornen Ideen voraussetzt.

Allein die Sokratiker haben sich hierin sehr eklektisch verhalten; auch ohne solche Prämissen haben sie darauf los katechisirt und in der Kunst, alles Mögliche aus dem Kinde heraus zu locken, ohne — wie es wenigstens dem Zuschauer erscheinen sollte — ihm irgend etwas vom Lehrstoffe einfach zu sagen, wahre Wunder verrichtet.

Die evangelische Pädagogik kennt nur Einen, der da sagen konnte: Ich bin die Wahrheit, sie weiß darum, daß der Mensch diese Wahrheit nicht aus sich selbst erzeugt, sondern von jenem Einem zu empfangen hat. So erkennt sie auch in den Manifestationen der Natur und insbesondere in dem Schatz von Kenntnissen, der geschichtlich im evangelischen Volke sich gesammelt hat, eine Gabe, zu der sich das Subjekt empfangend und lernend verhält, und fordert daher statt Dinter'scher Sokratik und Pestalozzischer Geistesgymnastik in allen Dingen, in religiösen und profanen, daß man etwas Tüchtiges l e r n e.

Insoferne ist sie mit der Praxis der alten Schule einverstanden. Aber sie erkennt es nicht nur als einen dankenswerthen Fortschritt in der Methode an, daß die Stoffe des Lernens immer zugleich als M i t t e l der G e i s t e s w e c k u n g, der f o r m a l e n K r a f t b i l d u n g behandelt werden, sondern sie erkennt in dieser Forderung einen wesentlich evangelischen Gedanken, da gerade die evangelische Lehre das Subjekt in sein Recht einsetzt und zu seiner Vollkommenheit und Würdigkeit vor Gott den Glauben, d. h. die Kraft freier, vertrauensvoller Hingabe an den Herrn verlangt. (Dieser Mittelweg zwischen dem maßlosen Entwickeln von Innen und dem bloßen mechanischen Anlernen wurde unter Andern auch schon z. B. bei Gräfe [S. I. Thl. p. 50] als die wahre Unterrichtsweise bezeichnet.)

Endlich divergirt die Anthropologie der Pädagogen auch noch in Beziehung auf die Frage, in wie weit die zur menschlichen Natur gehörige sittliche und intellektuelle Fähigkeit eine umfassende, unendlich ausdehnbare oder individuell beschränkte sei."

Während die Einen aus Jedem Alles machen zu können vorgeben, wie z. B. nach Jacotot jeder Mensch Anlage zu Allem hat und der scheinbare Mangel eines Talents in Wahrheit nur Mangel an Ausbildung desselben sein soll: erkennen die Andern jedem Individuum eine ganz individuelle Bestimmung, somit auch das Recht

zu, nach Charakter und Fähigkeit sich nur in beschränkter, aber desto kräftigerer Weise auszubilden. — Das erste ist ein durch seine Uebertreibung unwahr werdender Satz, dem die tägliche Erfahrung direkt widerspricht und der, wenn er praktisch durchgeführt werden wollte, wenn ich z. B. den, der mit keinem feinem Gehör begabt ist, schlechterdings zu einem Virtuosen zu machen versuchte, die unnatürlichste Behandlung, ja eine wahre Quälerei zur Folge haben müßte.

Diejenigen haben zuverlässig die Wahrheit auf ihrer Seite und wenden das Princip der Naturgemäßheit richtiger an, welche die Begabung des Einzelnen genau berücksichtigen und nicht etwas Anderes aus ihm machen, als wozu er von Gott geschaffen ist. Aber ebenso unzweifelhaft ist, daß ein gewisses Maaß von Intelligenz allen gemein sein muß, die ein Volk ausmachen, und daß, wenn dieß Maaß dem allgemeinen Standpunkte der Bildung entspricht, auch der minder Begabte, so wie der, dessen Talent sich nach einer andern Seite wendet, dasselbe erreichen muß.

Denn während allerdings gerade jene individuelle Begabung jedes Einzelnen nöthig ist, damit das Ganze ein lebendiger Organismus werde, so ist dieß doch nicht möglich, wenn nicht alle einen gemeinsamen Kreis von Erkenntnissen und Fähigkeiten haben, in welchem sie sich begegnen.

Dieß setzt dann voraus, daß allerdings in jedem vernünftigen Menschen ein Maaß geistiger Kraft zur Aneignung alles dessen vorhanden ist, was alle nach der Stufe der allgemeinen Zeitbildung wissen und können sollen; der Lehrer z. B., dem ein Schüler sagte: ich kann nun einmal nicht lesen, nicht rechnen lernen, wird ganz einfach erwiedern: du mußt aber; und der Erfolg unnachgiebiger Zucht wird zeigen, daß in diesem Sinne der kategorische Imperativ ganz am Orte ist: du kannst, denn du sollst. — Ebenso verhält es sich mit der sittlichen Bildung. — (Daß keinem Menschen die Anlage zu irgend einer Wissenschaft und Fertigkeit ganz fehlt; daß ihm aber gewisse Anlagen in vorwiegender Stärke verliehen sind, wodurch er zu einem bestimmten Berufe geschaffen ist; daß der Erzieher jedoch keine Anlage mit Vernachlässigung der übrigen ausschließungsweise pflegen soll, wurde auch schon von vorhergehenden Pädagogen gelehrt.)

Das methodische Princip.

Dieses ist, nach Palmer, die Weisheit; denn nur aus ihr geht die volle Anwendung jedes Gesetzes auf den einzelnen Fall hervor. Was helfen z. B. die Gesetze: die Erziehung sei naturgemäß; gehe vom Nahen zum Entfernten rc., wenn der Erzieher nicht die

wahre Weisheit besitzt! Alle Eigenschaften, die man gewöhnlich in den Lehrbüchern der Erziehung von dem Erzieher fordert, sind unzulänglich, wenn die Weisheit ihm fehlt. Wenn es auch das Wesen einer Gabe mit sich bringt, daß dieselbe nicht allen gemeinsam zukommt, und wenn auch die Erfahrung sagt, daß das pädagogische Talent seltener ist, als man wünschen möchte: so muß doch ein gewisses Maaß davon jedem Christen in dem Grade zukommen, als er in Wahrheit ein Christ. Beide: das Wort Gottes und die wirkliche Erfahrung, die am Kinde gemacht wird, können sich nie widersprechen. Es wäre ein Fehler, ausschließlich nur in der Schrift zu suchen und darüber die Beobachtung des wirklichen Kindeslebens zu versäumen.

Schrift und tägliche Erfahrung dienen sich zur gegenseitigen Beleuchtung. Da aber der Erfahrung, welche der Erzieher an seinem Zöglinge macht, schon eine Menge Beobachtungen, die Andere an andern Individuen gemacht haben, vorausgegangen sind, so ist es Sache der pädagogischen Weisheit, Rath zu suchen und anzunehmen, woher es wolle. Doch ist dabei die Lehre zu befolgen: Prüfet alles, und das Beste behaltet. Die echte pädagogische Weisheit ist nur bei einem völlig reif gewordenen Menschen zu suchen. Dasjenige Alter, welches die Bedingungen naturgemäßer Zeugung in sich schließt, wird auch das zur aktiven Erziehung geeignete sein.

In der Menschennatur liegt etwas, das gegen alle erziehende Einwirkung anstrebt; das verkannte auch Pestalozzi. Sein Pelagianismus führte ihn irre. Er nahm die Natur für durchaus gut. Weil er alle Bedingungen zu vollkommener Entwickelung, zu reiner Sittlichkeit in ihr selbst vorhanden glaubte, so durfte nach seiner Meinung nur der rechte Hebel angewendet werden, und das Gute kam unfehlbar zum Vorschein. Aber nicht durch pädagogische Regeln wird diese Wirkung erzielt, sondern nur dadurch, daß der Geist Gottes mit dem Menschengeiste eins wird. Diese Berührung des Göttlichen und Menschlichen ist aber eine geheimnißvolle. Die Erziehung kann dieser Neugeburt eben so sehr Hindernisse bereiten, als vorarbeiten und Hindernisse fern halten; aber das Uebergehen des göttlichen Willens in den menschlichen ist ein Vorgang zwischen diesen allein, der trotz aller methodischen Erziehung bei dem einen niemals eintritt, bei dem andern ohne dieselbe in Folge anderer innerer oder äußerer Führungen unerwartet eintreten kann. (Vergl. oben Rottels p. 337.) Diese Unzulänglichkeit aller erziehenden Einwirkung hat die praktische Folge, daß die christliche Weisheit, wenn sie auch jedes Mittel prüft und nach Befund anwendet, ihr Vertrauen auf Gott setzt und in der Erziehungsmethode das Gebet oben an stellt.

Ein Begriff liegt den drei Principien zu Grunde, der Glaube. Denn das Ziel christlicher Lebensvollkommenheit, in welcher sich die Ebenbildlichkeit Gottes verwirklichen soll, ist ein Gegenstand des Glaubens. Es ist etwas Ideales, das nicht in äußerer Weltanschauung, sondern in Gottes Wort und Geist seinen Ursprung hat. Ferner jene Ansicht vom Menschen, von seiner Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit, wie von der ihm inwohnenden Gotteskraft, die solche Erlösung wieder möglich macht, ist Sache des Glaubens. Endlich jene Weisheit, die im lebendigen Gottesgeist ihren Quell hat, und die bei allem, was sie thut, doch immer vom Segen Gottes sich abhängig weiß, ist eins mit dem Glauben, der auch den Apostel nicht irr werden läßt, wenn seine Arbeit noch so vergeblich scheint.

In dem darauf Folgenden sucht Palmer zu beweisen, daß keine Erziehung ohne konfessionelle Färbung geschehen kann, wobei er gegen Diesterweg und die Verfasserin des Buches „Muttersorgen und Mutterfreuden" zu Felde zieht. Er zeigt nun den Unterschied zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik, indem er zuerst eine Vergleichung zwischen den Grundsätzen A. H. Franke's und denen der Jesuiten anstellt und dann die evangelische und die katholische Erziehung noch besonders parallelisirt.

Der Gegensatz, der innerhalb der evangelischen Kirche zwischen dem lutherischen und reformirten Protestantismus besteht, ist in Betreff der Erziehungsgrundsätze als ein nicht wirksamer zu betrachten.

II. Die reale Ausführung.

Im Menschen ist ein Dualismus von Kräften, die im Kampfe wider einander sind; die Schrift nennt sie Fleisch und Geist. Im Gottlosen ist dieser Streit aufgehoben, das Fleisch hat gesiegt. Bleibt der Mensch sich selbst überlassen, so kommt er gar nicht zu jenem Zwiespalte, der Geist ist gebunden. Die Erziehung muß den Zögling also vor Allem zum Kampfe bringen. Sie thut dies, indem sie des Fleisches Willen entgegentritt, ihn ungültig erklärt, seine Ausübung hindert. Dadurch verschafft sie dem Geiste Raum, zu erstarken und dem Gegner gewachsen zu sein.

Der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre ist der der Zucht. Die Zucht begreift alles in sich, was den noch vom Fleisch beherrschten Willen nöthigt, sich einem höheren Willen, einem Gesetze zu unterwerfen. Die Zucht wird von Palmer nicht als ein bloßes Moment in der Erziehungslehre behandelt, das andern Momenten, z. B. dem Unterrichte coordinirt ist; sondern ihr werden von ihm alle anderen Momenten subordinirt. Alle körperlichen

Uebungen, sobald der ordnende Geist des Erziehers über ihnen waltet, sind nichts anders, als eine Zucht, der der Leib sich unterwerfen muß. Und vollends der Unterricht, der den Zögling nöthigt, seine Gedanken auf ein Objekt zu richten, ist dieser nicht auch Zucht? Soll aus einem Menschen, wenn er der begabteste ist, etwas werden, so muß ihn die Erziehung in Zucht nehmen. Alles, was das Kind lernt, jeder wahrhaft bildende Stoff übt eine Zucht auf Geist und Gemüth aus, legt ihm eine strenge Ordnung auf, nöthigt ihn zur Selbstverleugnung in vielfältigen Beziehungen; daher bringt auch die Sprache der Schrift beides, Lehre und Zucht, als Mittel und Zweck in engsten Zusammenhang. Damit stimmt der Satz der neueren Pädagogen überein, daß aller Unterricht erziehend sein müsse. Für alle Funktionen des Erziehers ist also Zucht der Grundbegriff. Sie theilt sich in die Zucht der Liebe und der Wahrheit. Wenn nämlich durch die Zucht der Wille des Kindes der Auktorität des Erziehers unterworfen wird, so ist Gehorsam die erste oder Grundtugend des Zöglings; aber dieser Gehorsam ist nicht der sclavische, sowie das Verhältniß des Zöglings zum Erzieher überhaupt nicht das des Sclaven zum Despoten ist; das Kind ist nicht der Willkür preisgegeben: es ist der Liebe anvertraut. Diese Liebe steht nicht äußerlich neben der Zucht, sondern sie ist vielmehr der lebendige Gotteshauch, der alle Zucht durchdringt. Aber der Zögling soll ein freier selbständiger Mensch werden, dies kann nur geschehen, wenn zur Zucht der Liebe noch die der Wahrheit, d. i. die Erkenntniß kommt. Ohne diese würde sich der Zögling wohl an bestimmte Ordnungen gewöhnen, würde sie im günstigen Falle als heiliges Gesetz beobachten; aber er wäre zuletzt nur die Copie seines Erziehers, nicht ein Ebenbild Gottes. Es muß daher selbst schon in der Zeit, da das Kind noch ganz unter die erziehende Hand gestellt ist, noch das 2. Moment — die Erkenntniß der Wahrheit, der Unterricht hinzukommen.

(Stimmt der Sache nach ganz mit den Lehren der übrigen Pädagogen überein.)

I. Die Zucht der Liebe.

1) Diese äußert sich vor Allem darin, daß der Erzieher auf den Zögling unausgesetzt Acht hat. Man soll auf die Kinder Acht haben und sie doch auch wieder frei lassen innerhalb des vom Erzieher überschaubaren Gebietes, damit man sie betrachten und kennen lernen kann. Somit darf sich dieses Achthaben nicht allein auf das äußere Leben, sondern es muß sich auch auf die Seele des Kindes erstrecken. Das Innere des Kindes zu durchschauen, ist bei seiner Unbefangenheit ohne gelehrtes Studium der Psychologie mög=

lich. Man unterdrückt des Kindes Offenheit, wenn es fühlt, daß es einem durch seine Mittheilungen lästig wird; wenn man das, was es sagt, lächerlich behandelt, und durch übertriebene Strenge.

2) Die Zucht muß aber noch positiver und direkter in das Kindesleben eingreifen: sie muß anhalten und abhalten, und durch beides dasjenige Handeln hervorbringen, worin das christliche Leben sich verwirklicht. Des Kindes Handeln ist aber wesentlich ein dreifaches: 1) das, worin es seinen instinktiven animalischen Bedürfnissen folgt; 2) das, worin es zwar von höheren rein menschlichen Trieben geleitet wird, das aber noch keinen Werth für die christliche Lebensgemeinschaft hat, sondern noch als Spiel erscheint; 3) soll sein Handeln aber vom Spiele zum Ernste gelangen, es soll ein sittliches, heiliges werden.

a) die Zucht im Verhältniß zum animalischen Leben.

Hier kommen diejenigen Momente der Erziehung in Betracht, die theils der mütterlichen Sorgfalt und Erfahrung anheim fallen und in so fern auch durch eine gewisse Tradition, sowie durch die Landessitte bedingt sind, theils aber auch durch den Fortschritt ärztlicher Wissenschaft modificirt werden. Was in dieser Beziehung durch Locke (s. I. Thl. p. 10), durch Rousseau (s. I. Thl. p. 23), durch die deutschen Philantropisten (s. I. Thl. p. 42) geleistet wurde, erkennt Palmer an. Er will aber über diese Punkte keine einzelnen Vorschriften geben, sondern bloß zeigen, wie auch in dieses Gebiet das christliche Princip der Zucht seinen Einfluß erstreckt.

Dasselbe wird nun in Bezug auf die Nahrung, auf die Kleidung, auf Ruhe und Bewegung und Reinlichkeit gezeigt.

b) Die Zucht im Verhältniß zum Spiele.

„Zunächst steht das Spiel noch auf der Grenze des Gebietes, das dem Kinde als freier Schauplatz seines Thuns anheimgegeben wird. Der christliche Erzieher schaut ihm zu und weidet sein Auge an dem stillen Sinnen, an dem rastlosen und doch in sich befriedigten Walten des Kindes unter seinem Spielzeug; es ist ihm, als klänge hier noch ein heller Ton aus der Paradieses-Herrlichkeit nach. Allein sein Spielzeug schafft das Kind sich nicht selbst, und die ordnende, beherrschende Hand des Erziehers wird hier schon sichtbar in der Wahl desselben, und im Mißfallen mit demselben.“ Das Kind soll auch in dieser Hinsicht an Weniges gewöhnt werden, da die Menge dasselbe nur begehrlicher und unstäter macht. Das Geeignete werden theils Thierfiguren sein, theils Darstellungen aus der Menschenwelt, wie Dörfer, Garten, Schafheerden, Jagden, Fuhrwerke ꝛc., — dann für die Knaben die unentbehrlichen Bleisoldaten,

für die Mädchen die noch unentbehrlichere Puppe, theils bloß präparirte Stoffe, zugehauene Balken 2c. Diejenige Art hat den Vorzug, welche dem Kinde am wenigsten schon Fertiges gibt und doch gerade so viel als es braucht, um in unerschöpflicher Mannigfaltigkeit damit zu handthieren, Thüren, Kirchen 2c. zu bauen. Deßwegen aber die übrigen für unpädagogisch zu erklären, wäre offenbar Pedanterie. Eine andere Art des Spiels ist die, welche ihren Reiz in der kunstfertigen Bewältigung irgend einer Naturkraft hat, die im Spielzeug repräsentirt ist, z. B. die Spiele mit dem Ball, mit dem Reif. Dann sind noch die geselligen Spiele zu erwähnen, in denen die Lust der bloßen Körperbewegung, des sich Tummelns in irgend eine poetische Form gefaßt ist, oder die Bewegung, begleitet von Gesang, sich an einen Rhythmus bindet und so eine Art Reigen wird; oder in welchen das Ganze einen drammatischen Charakter annimmt, indem Rollen übernommen, durchgeführt und gewechselt werden. Mit der Idee, worauf Fr. Fröbel seine Kindergarten-Erziehung basirt, ist Palmer nicht zufrieden. (S. unten im 3. Bde. dieses Werkes!) „Den systemsbedürftigen Geist, der im Pädagogen arbeitet, trägt das Kind nicht in sich, und es wäre wohl einer Probe werth, ob die auf die schmale Kost mit Ball und Würfel gesetzten Kinder, wenn ihnen Jemand eine Schachtel Nürnberger Waaren präsentirte, nicht all jener pädagogischen Einheitlichkeit untreu würden, und, ohne Schaden an der Seele zu nehmen, wie unsere Kinder mit der Arche oder mit den bleiernen Dragonern spielten." Die Unterordnung des Spiels unter den christlichen Grundbegriff der Zucht erweist sich darin, daß das Kind Momente hat, wo es, obgleich Langweile habend, sich doch an kein Spiel setzen will. In diesem Fall ist in dem ältern Kinde eine anstrengende Arbeit am gesündesten, das jüngere Kind muß geradezu genöthigt werden, anstatt der Arbeit eines seiner Spiele vorzunehmen. Zeigt sich große Flüchtigkeit, so daß das Kind an keinem Spiele lange bleiben mag, so hat die Erziehung dagegen einzuschreiten, sonst trägt sich diese Flüchtigkeit auch auf die Arbeiten über. Eben so hat auch die Zucht der großen Zerstörungslust, die mancher Knabe im Spiele beweist, zu steuern. Die Zucht muß sich in Bezug auf das Spiel auch darin bethätigen, daß sie Zeit und Stunde einhält. Ist das Kind auch mitten im Spiele und es schlägt die Stunde zur Arbeit, so muß es die Selbstverleugnung üben, daß es alles liegen und stehen läßt, um dem Rufe zu folgen. Das Kind soll auch vom Spiele nicht leidenschaftlich gefangen genommen und dadurch dem Ernste des Lebens entfremdet werden. Daß sich Palmer gegen das Aufführen von eingelernten Schauspielen durch die Kinder erklärt, ist leicht zu begreifen.

Dem Reisen legt er den erfrischenden Einfluß auf Geist und Körper bei; es knüpft das Band zwischen Erzieher und Zögling innerlich fester und stärker durch die gemeinsame Anstrengung und durch den gemeinsamen Genuß; aber der Volksjugend sind sowohl diese als die gymnastischen Uebungen aus leicht erklärbaren Gründen versagt. Ob das Turnen eine Uebung für die Mädchen sei, wird mehr verneinet als bejahet. Bezüglich der Tanzübung für die Mädchen sagt er: „Gegen dasselbe wäre weniger einzuwenden, wenn nicht der Unverstand und die Eitelkeit der Aeltern so gar häufig davon alsbald die heillose Folgerung knüpfte, daß das Töchterchen, weil es hübsch tanze, nun auch sobald als möglich in die große Welt müsse eingeführt werden, wodurch alsbald dem bösen Geiste der Gefallsucht und seinen Genossen das junge Herz aufgethan wird, oder daß nun auf einem Kinderballe die erlernte Kunst auch ausgeübt werden müsse.“ „Es ist gewinnvoll, wenn entweder schon die Kleinkinder-Anstalt oder die Schule am Anfang des Schullebens das Kind durch Gymnastik und Exercitium, während es selber glaubt, blos zu spielen, zu einem raschen und gleichmäßigen Gehorsam gewöhnt.“

c) Die Zucht im Verhältniß zum sittlichen Leben.

Es war eine folgenreiche und an sich wahre Erkenntniß der neuen Pädagogik, daß Religion und Sittlichkeit aus dem Innern des Menschen sich bilden müsse, wie die Knospe, die Blüthe, die Frucht aus der innern Lebenskraft des jungen Baumes. Aber wie das Christenthum auf der Geschichte, der thatsächlichen Offenbarung beruht, so kann es auch nicht aus dem Menschen, aus der Jugend erzeugt werden; es ist etwas von Gott Gegebenes, darum kann es auch nur als Gegebenes den nachwachsenden Geschlechtern überliefert werden. Es kann und darf auch nicht, wie Rousseau will, der Kindheit vorenthalten werden; denn die Religion ist ein Leben, nicht bloß ein Anhang dazu; darum muß sie schon mit den zartesten Anfängen des natürlichen Lebens als das wahrhaft göttliche Element sich verbinden und verwachsen. Die religiöse Bildung darf weder das Kind sich selbst und zuletzt seine Religion der eigenen Wahl überlassen, noch die Religion zum bloßen Gesetze machen.

„Sie bringt ihm allerdings die Religion als etwas Gegebenes, schon Vorhandenes entgegen, sie unterwirft es auch einem Gesetz, einer Regel, aber sie thut das in der Voraussetzung, die durch das anthropologische Princip aller evangelischen Erziehung gegeben ist, daß, was so zunächst äußerlich an das Kind kommt, seinem ihm selbst noch unbewußten Wesen wahrhaft entspricht, daß gerade unter jener Zucht und Regel, weil sie hemmend nur gegen das Fleisch auftritt, der Geist, das ursprünglich Göttliche und Gott Zugewandte

im Kinde frei wird." Da in dem religiösen Leben eine unmittelbare Gemeinschaft, ein Umgang und Verkehr des Menschen mit Gott gesetzt ist, so kann es auch kein sittlich religiöses Leben ohne Gebet geben. Die Zucht hat deshalb das Kind in 2 Dingen zu üben: in der Andacht und in der Gottesfurcht. Das Verhältniß zu Gott ist aber kein isolirtes; die christliche Rechtschaffenheit zeigt sich nur in der Gemeinschaft, zunächst in der Familie, dann in der Schulgenossenschaft, in der Kirchengemeinde, in der Welt und endlich im Verhältnisse des Menschen zu sich selbst.

1) Andacht und Gottesfurcht.

Vor dem Kinde soll gebetet werden, auch wenn es noch keine Vorstellung von der Bedeutung dieser Handlung haben kann. Anfangs können es kurze Sprüche oder Verse sein, welche gesprochen werden; dann muß aber das Herzensgebet zur Anwendung kommen. Mit Jean Paul's Ausspruch: „Ein Tischgebet müsse jedes Kind verfälschen" ist Palmer nicht einverstanden. Wenn das Kind beim Anblick der dampfenden Schüsseln auch schwerlich beim Tischgebet mit Andacht auf Gott gerichtet sein sollte, so muß es dennoch zum Tischgebet angehalten werden; denn es soll sich durch dasselbe eine feste Sitte, eine bleibende Lebensnorm bilden, weil sich daraus viel Segen entwickelt. Die Zucht hat dafür zu sorgen, daß, wo das Wort des Gebetes nicht von selber aus dem betenden Gedanken kommen würde, nun mehr aus dem dem Kinde auferlegten Worte rückwärts auch der Gedanke, die Fassung und Richtung des Gemüths entspringt. Das ist eben der große Irrthum der neuern Pädagogik gewesen, daß man nicht mehr das, was sein sollte, voranstellte, sondern überall vom Subjekt, von seinem Belieben ausging.

Die Erziehung soll aber nicht allein Andacht bewirken, sondern auch Gottesfurcht in des Kindes Leben bringen. Dies geschieht erstlich dadurch, daß das Kind gewöhnt werde, Alles, was es empfängt, was ihm gelingt, was es zur Freude stimmt, als Gabe von Gott hinzunehmen, und eben so zu allem Thun des Herrn Namen anzurufen. Dies soll aber nicht in der „gewaltsamen Weise geschehen, da unaufhörlich gepredigt und an jeden Quark ein Stück Erbauung geheftet wird." „Aber dafür kommt dem Kinde so oft etwas vor, worin es ganz unmittelbar Gottes Güte, Gottes Schutz und Bewahrung erfahren darf; oder es soll irgend etwas vollbringen, was ihm schwer wird, es hat bange vor irgend einem Gegenstande, einer Aufgabe 2c.: da ist's Zeit, daß der Erzieher ihm die Thür öffne, die von all diesen Dingen uns direkt zu Gott zurückführt." Zweitens muß das Kind gewöhnt werden, in seinem Thun und Lassen sich stets zu fragen: „Ist's

auch recht?" Sein Gewissen muß also in Zucht genommen werden. Die moderne Pädagogik setzt das Gewissen als etwas schon Vorhandenes, als einen Gesetzgeber im Kinde voraus, der nur geweckt werden darf aus seinem Schlummer. Palmer aber sagt, das Kind habe wohl eine Empfänglichkeit für den Gegensatz von gut und böse; aber was gut, was böse ist, das sagt ihm das Gewissen allein nicht; sondern die Zucht muß eintreten, durch welche dem Zögling einfach geheißen wird: Dieß thue und Jenes lasse! Je consequenter der Erzieher das Böse als verwerflich, das Gute als Pflicht erkennt und behandelt, um so fester wird sich im Kinde das sittliche Urtheil bilden, um so mehr durch solche Gewöhnung das Gewissen eine Macht werden. „Inkonsequenz und Ungleichheit in der Behandlung des gleichen sittlichen Objekts haben schon manchen Zögling sittlich verdorben. Gewissenhaftigkeit ist das Ziel der Bildung und Uebung des Gewissens; die Flatterhaftigkeit, welche den meisten Kindern inwohnt, ist's aber, welche diesem Ziele beständig hindernd entgegensteht. Sie nehmen so oft große Fehler leicht und das Kleine überspringen sie ganz. Der Erzieher soll aber nur unverdrossen dem leichten, flüchtigen Sinne gegenüber Consequenz üben und je weniger der Zögling gewissenhaft ist, desto weniger das Kleine unbeachtet lassen. Endlich wird die Auferstehungsstunde im Menschen kommen und das Gewissen, dieser inwendige Mahner, wird sein Reich gewinnen. Um aber die christliche Jugend in die Gemeinschaft Gottes zu führen, dazu ist nicht allein Gottesfurcht, sondern auch die Liebe zu Gott von nöthen. Die älterliche Liebe ist der Repräsentant der Liebe des himmlischen Vaters; die Pädagogik (seit Pestalozzi) hat also das Richtige erkannt, wenn sie die Liebe des Kindes zu den Aeltern als die Hülle oder Form ansieht, in welcher sich die Liebe zu Gott allmählich bildet, daher Pestalozzi damit eben Religion zu pflanzen sich bewußt war, daß er diese Liebe, diese kindliche Pietät pflegte. Daß aus der Liebe zu den Aeltern die Liebe zu Gott sich entwickele, dazu dient insbesondere der Verkehr des Kindes mit Gott im Gebet und auch die Unterweisung desselben in der göttlichen Offenbarung, in der Geschichte Jesu Christi, wodurch der Unsichtbare dem kindlichen Gemüthe anschaulich näher tritt und seine sichtbaren Repräsentanten hinter jener objektiven, fleischgewordenen Wahrheit zurücktreten, ohne darum dem Kinde fremd zu werden.

2. Christliche Gemeinschaft.

a) Die Aeltern. Die Grundforderung in diesem Verhältnisse ist der Gehorsam des Kindes. Derselbe muß sich auf gläubige Liebe gründen, dem Ansehen und Weisheit beiwohnt. Das Ansehen ist das zum Gehorsam zwingende, die Weisheit das denselben

erleichternde Princip. Das Ansehen ist in der neuen Zeit durch die Laxheit in der erzieherischen Praxis, durch das Hervorheben der Rechte des Kindes auf Kosten seiner Pflichten, durch den „revolutionären Geist", der überhaupt aller Auctorität ein unversöhnlicher Feind ist, geschwächt worden. Selbst äußerliche, an sich unwesentliche Dinge, wie z. B. das Dutzen der Aeltern von Seite der Kinder, sind eine Folge davon und helfen dazu mit.

Je näher das Kind noch der Stufe der Unmündigkeit steht, um so weniger ist in seinem Bewußtsein Gehorsam und Liebe noch eins. Wenn es gehorcht, so ist's nicht etwa die bewußte Liebe, die nicht wehe thun will; sondern der Respekt, der es leitet; und wenn es unfolgsam ist, so fehlt es darum nicht an Liebe, die sich — z. B. in der Freude bei der Rückkehr des Vaters oder der Mutter sehr lebhaft kund geben kann. Die Liebe ist in den Kindern wohl instinktmäßig vorhanden; aber es ist sogar bedenklich, wenn sie ihrer Liebe zu den Aeltern sich bewußt sind, so daß sie davon reden und z. B. der Mutter betheuern, wie lieb sie dieselbe haben. Deswegen sagt auch das göttliche Gebot nicht: du sollst Vater und Mutter lieben, sondern: du sollst sie ehren. Gibt es doch überhaupt keine wahre Liebe, die nicht auf Achtung gegründet wäre.

Die Hindernisse aber, welche der Zucht in dieser Beziehung widerstreben, sind der Eigensinn und die Lüge. Was den ersten betrifft, so ist zu allernächst der bloße Schein desselben von ihm selber wohl zu unterscheiden. Palmer führt eine Stelle aus Jean Pauls Levana 1 §. 68 an, worin gesagt wird, daß Kinder mit schwachen Menschen das Unvermögen gemein haben, aufzuhören, wenn sie einmal in das Lachen oder Weinen, oder sonst einen Zustand hineingerathen sind. Es ist nicht der trotzende Wille, der von etwas nicht ablassen will, sondern die Unfähigkeit, aufzuhören, welche sich allmählich verliert, sobald der ganze Mensch erstarkt. Wo wirklicher Eigensinn sich zeigt, da hat er sicher schon im Säugling, in seinem ungestümen Schreien sich kundgegeben und ist darum viel früher, als gewöhnlich geschieht, zu beachten und zu unterdrücken. Der Eigensinn übt aber, sagt Palmer, in einzelnen Individuen eine fast dämonische Gewalt aus, wo selbst die konsequenteste Erziehung ihn nicht ganz vertilgen kann, sondern wo erst Lebensschicksale, die ein höherer Erzieher über den ungebeugten Nacken verhängt, helfen können.*) Dennoch kann die Erziehung besonders in diesem Stücke

*) Arndt setzt den Eigensinn fast außerhalb der Sphäre der Imputabilität (Unzurechnungsfähigkeit); er ist geneigt, ihn als eine angeborne Krankheit aus unglücklicher Disposition der Aeltern, aus Convenienz-Heirathen ohne Liebe abzuleiten. (S. d. Art. p. 36 dieses Bandes.)

viel Uebel verhüten und viel Gutes stiften. Es gehört dazu, daß der Erzieher mit unerschüttlicher Beharrlichkeit auf seiner Forderung besteht und nicht nachgibt, bis sie erfüllt ist und daß er dabei auch, wie Bormann verlangt, die innere Ruhe bewahrt. Ein pädagogischer Kunstgriff ist es auch; daß man die Gedanken des Kindes auf etwas Anderes lenkt, wodurch ihm der Gegenstand, der der sein leidenschaftliches Begehren erregte, aus dem Sinne kommt. U. s. w.

Das Zweite, worin die älterliche Erziehung durchgreifen muß, ist das Lügen der Kinder. Palmer weist zuerst darauf hin, wie verschieden dasselbe von den Pädagogen aufgefaßt wird. Zuerst erwähnt er der Ansicht Jean Pauls (s. I. Thl. dies. Werkes p. 197), welche er für das jüngste Alter als richtig bezeichnet.

Dann sagt er, daß die Lüge ein durch die Sünde dem Menschenherzen eingeflößtes Gift und die Wahrheit eine Tugend ist, die erst durch neue Geburt gewonnen wird. Man kann sich deßhalb auch bei dem wohlgeartetsten Kinde nicht vor der Lüge sicher halten, wie die Geständnisse von Lavater und Stilling beweisen.

Um der Lüge im Kinde entgegen zu wirken, soll sich der Erzieher über das Thun und Treiben seines Zöglings in Kenntniß erhalten. Macht der Zögling dessen ungeachtet einen Versuch, zu lügen, so wird einerseits die Verzeihung in Folge aufrichtigen Geständnisses, andererseits die Strafe in Folge der Entdeckung oder Ueberweisung ohne Geständniß die nöthige Wirkung thun. Das sicherste Mittel gegen die Lüge ist aber die Gottesfurcht, die Gewöhnung des Zöglings, seine Worte als in der Gegenwart Gottes gesprochen, als Thaten anzusehen, über die er dem Allwissenden Rechenschaft schuldig ist.

b) Das Verhältniß des Kindes zu seinen Geschwistern. Die wahre Geschwisterliebe ist erst die Frucht sittlicher Reife; dieselben Brüder und Schwestern, die jetzt im Jünglings- und Mannesalter einander zugethan sind, haben sich zuverlässig als Kinder oft genug gezankt. Ehe eine wahre Bruderliebe möglich ist, muß das Kind erst lernen, was Rechtens ist. Was der Verfasser weiter über diesen Gegenstand sagt, vereinigt sich in Folgendem: Laßt dem Kinde erst sein kleines Recht; aber haltet mit Strenge darauf, daß es auch seinem Bruder dasselbe lasse. Dadurch wird im Kinderkreise Friede geschafft. Die Zucht muß auch verhindern, daß nicht solche Eingriffe beim Spiele geschehen; sie hat darum auch solche Spiele, bei denen es sich um einen Gewinn handelt, ganz zu verbannen. Eben so darf sie die Neckereien, welche sich die älteren Kinder gegen die jüngern oft erlauben wollen, nicht gestatten.

Die Selbsthülfe kann auf diesem Gebiete nicht ganz verbannt werden. Alle sind darin einverstanden, daß ein Knabe, der von einem andern angefallen wird, und, statt sich zu wehren, zur Mutter läuft, um zu klagen und Hülfe zu suchen, wohl schwerlich ein rechter Mann werden wird. Das wird dadurch in Einklang mit der christlichen Liebe gebracht, daß, wie dann der Mann erst den Schutz der Obrigkeit in Anspruch nimmt, wenn sein persönlicher Werth und seine äußere Stellung nicht ausreichen, auch jedes Kind im Kreise seiner Umgebung einen gewissen persönlichen Respekt sich zu erwerben habe, der es noch näher schützt, ehe es von seinem Klagerecht Gebrauch macht. Dieser persönliche Werth besteht aber besonders je jünger die Kinder sind, in ihrer physischen Kraft, während in späterer Zeit die geistige Tüchtigkeit mehr Anerkennung findet. Wenn darum einem Knaben von einem andern zu nahe getreten wird, so befindet er sich in einem Zustand von Nothwehr, der nicht gewaltsam in einen Rechtszustand und in eine Liebesgemeinschaft umgewandelt werden darf.

c) In Beziehung auf das Verhältniß des Kindes zu den Dienstboten heißt es, daß man die Kinder diesen nicht überlassen soll, wenn der Einfluß der letzteren auf erstere ein nachtheiliger ist, und daß man auch nicht dulden dürfe, daß sich die Kinder als Gebieter der Dienstboten betrachten.

d) Das Kind muß auch in Berührung mit anderen, fremden Kindern gebracht werden, weil durch die hieraus entspringende Reibung manche Einseitigkeiten und Eigenheiten, die sich innerhalb des einzelnen Hauses bilden können, abgeschliffen werden. Deßhalb ist auch die Kleinkinderschule oder richtiger gesagt Kleinkinderbewahranstalt eine wohlthätige Ergänzung des häuslichen Lebens.

e) Das Kind gehört aber auch von der Taufe der christlichen Kirche an. Was hat vom Hause aus zu geschehen, daß das Kind in lebendige Beziehung zur gesammten Gemeinde des Herrn trete?

Erstens das kirchliche Leben muß im Hause selber sich reflektiren, also vornämlich durch eine rechtschaffene Sonntagsfeier. „Hat das jüngere Kind auch noch keine klare Idee von der Bedeutung des Sonntags, so soll ihm der Tag dennoch als ein heller Punkt tief in die Erinnerung dringen.“

Unter den Ansichten, ob die Kinder früher oder später zur Theilnahme an dem Gottesdienste anzuhalten seien, tritt Palmer der von Dinter bei, aus welchem „auch in diesem Stücke die Pädagogik keineswegs die tüchtige Pastoralnatur hat vertreiben können.“ Er sagt: das Kind gehört in die Kirche, wenn die Kirche für das

Kind gehört, d. h. wenn es mit Andacht mitsingen und einen Kanzelvortrag wenigstens theilweise fassen kann. Von der Zeit an, da das Kind Katechumen ist, muß die Zucht berechtigt sein, das Kind zum Kirchenbesuche anzuhalten.

Die andere Form, wodurch das Kind lernen soll, fürs Ganze der christlichen Gemeinschaft zu leben, ist die Theilnahme an christlicher Wohlthätigkeit. Palmer sagt hier unter Anderm: Darf man auch bei Sammlungen für Arme, für Mission u. s. w. die Beiträge derjenigen, die nur ihren Namen wollen unter den Gebern genannt sehen, ohne daß sie auch das Herz dazu hergeben, um der Sache willen kluger Weise nicht ablehnen: so ist es doch unpädagogisch, in solch öffentlicher Weise Kinder mitthun zu heißen. Denn 1) hat die Mildthätigkeit von ihrer Seite keinen Werth, so lang sie von der Noth, der dadurch abgeholfen werden kann, keine Anschauung haben, und 2) haben sie noch keinen solchen Besitz, wie man ihn haben muß, wenn man eine wirkliche Wohlthat erweisen will." Das Kind kann nur dadurch zur Wohlthätigkeit erzogen werden, daß man seine eigenen Wohlthaten durch dasselbe vollziehen läßt.

3. Die Welt.

Die Hauptgestalten, in welchen dem Kinde die Welt entgegentritt, ist 1) das politische, 2) das gesellige Leben, 3) die Kunst und 4) die Natur. Der ausgeartete Pietismus wird sagen: mit allen vieren soll das Christenthum nichts zu thun haben; die evangelische Pädagogik wird jedenfalls nicht so rasch aburtheilen.

1) Das politische Leben. Palmer glaubt, daß unser Volk noch auf einer ziemlich niedern Stufe politischer Bildung stehe, denn es läßt sich noch viel zu viel von dem Geschwätze radikaler Sendlinge bethören. Das revolutionäre Treiben von 1848 und 1849 hat den Fortschritt zu solider politischer Bildung gehindert und den Rest derselben vollends ruinirt, Denn der platte, stupide Egoismus der dort unter patriotischen Titeln gepredigt wurde, ist der Tod aller politischen Freiheit, die nur in vernünftiger Selbstbeschränkung ihre Wurzel hat. Als Mittel ächter politischer Bildung gibt Palmer Folgende an:

a) Die christliche Erziehung muß dem künftigen Bürger die Wahrheit zum Bewußtsein bringen, daß er vor allen Dingen Pflichten auf sich habe, und alle Rechte nur aus der Erfüllung der Pflichten fließen. Die Bürgerpflicht ist Unterordnung des individuellen Willens unter das Allgemeine, und da dies Allgemeine sich im Gesetz, persönlich aber im Regenten und der Obrigkeit repräsentirt, so

wird jene Unterordnung zum Gehorsam — vor dem Gesetz — vor dem in der Obrigkeit repräsentirten göttlichen Gesetz.

Der Gehorsam, den der Knabe auf dem Wege christlicher Zucht lernt, ist die Grundlage des bürgerlichen Gehorsams; die Selbstverleugnung, die er sich in der Erziehung auferlegen muß, ist innerlich dieselbe, die den Einzelnen befähigt, sich ins Ganze zu fügen.

b) Ist aber durch die Zucht vom Hause aus für den rechten Bürgersinn der Grund gelegt, so muß der Jüngling, wenn er aus jener Zucht heraustritt, im öffentlichen Leben eine Macht finden, vor der er, wie vor seinem Erzieher, Respekt haben kann. Palmer sagt: „daß dies nicht durch ein Schreiberregiment geschieht, welches alle Dinge vortrefflich findet, wenn nur Tabellen und Berichte nach allen vorgeschriebenen Formularien einkommen, und daß es eben so wenig durch jene äußerlichen Reformen geschieht, da man in leeren, vollends fremdländischen Formen das Heil zu finden meint: das hat uns die Erfahrung gelehrt; wie aber der Staat hierin an die Erziehung nicht nur Forderungen stellen, sondern selbst ihr in gleichem Geiste christlicher Liebe und Zucht entgegenkommen solle, das ist nicht Sache der Pädagogik, ihm zu sagen; er lerne das, wenn er es auch verschmähen sollte, in Gottes Wort sein Gesetz und Recht zu suchen, wenigstens aus der Geschichte, die laut genug und im klarsten Eingange mit dem Worte Gottes predigt."

c) Was die Erziehung, zunächst in der Weise der persönlichen Zucht, thun kann und soll, ist folgendes: Sie darf vor Allem den negirenden, alles bekritelnden Geist, der das römische nil admirari in seiner Weise befolgt, nicht aufkommen lassen. Sie muß die Verehrung für alles Fremdländische, besonders das Französische niederschlagen und dagegen dem Kinde das eigene Vaterland durch Gewöhnung, durch patriotische Sitte näher ans Herz legen. Das muß vorzüglich durch Weckung und Nährung geschichtlichen Sinnes geschehen. Bloße Kenntniß der Geschichte, wie sie durch Unterricht erlangt wird, reicht dazu nicht hin; wir haben unter denen, die ihr Vaterland ins Elend gestürzt haben, nicht Wenige gehabt, die Geschichte gelernt hatten; sondern die Gewöhnung muß auf die Gesinnung influiren, muß ihr Vorurtheile einflößen, die als Theil der Ueberzeugung, noch mehr als Anhänglichkeit des Herzens das ganze Leben über bleiben. Dieses Vorurtheil besteht darin, daß Alles, was von den Vätern stammt, der Jugend ehrwürdig bleibe. Die englische Erziehung wird als Muster vorgehalten. Zuletzt muß unter den Kindern Recht geübt und auf Wahrheit gehalten werden. Dies wird auch in bürgerlichen Dingen das Beste wirken. Die politische Rechtschaffenheit eines Volkes hängt aber nicht von den Er-

ziehern der Jugend allein, sondern ebenso von den Erziehern des Volkes im Großen ab.

2) Bildung des Christenkindes für das gesellige Leben. Nachdem der Verfasser hier zuerst seine Stimme gegen die Unsitte, heranwachsende Kinder in Weltgesellschaften zu führen, und eben so gegen die Kinderbälle erhoben hat, so zeigt er, daß die Bildung fürs gesellige Leben nichts anders, als die Bildung zur Höflichkeit, zum christlichen Anstande sei.

3) Die Kunst tritt dem Kleinen zuerst in den Produkten gegenüber, die theils zum Schmucke des Hauses gehören und die Form von Spielsachen annehmen, theils aber in öffentlichen Denkmälern, Bauwerken, Grabsteinen, Kirchengemälden existiren. Der Junge muß gewöhnt werden, alles, was den Stempel der Kunst an sich trägt, zu respektiren.

Die Erziehung darf am Kinde und in seiner Nähe nichts Unschönes dulden. Eine Masse von Bilderbüchern gehörte in dieser Beziehung in den Codex librorum prohibitorum. Auch bezüglich des Gesanges soll nichts Unschönes geduldet werden. Später hat die Zucht das Kind auch zur Anschauung größerer Kunstwerke zu führen, z. B. von Gemäldegallerien, Kunstausstellungen, und musikalisch begabte Kinder zur Anhörung schöner Opern, z. B. der lieben, alten, ewig jungen Zauberflöte 2c.

4) Das Kind im Verhältnisse zur Natur. Zuerst spricht Palmer hier von der nahen und ursprünglichen Beziehung, in welcher das Kind zur Natur steht, von dem Interesse, welches dasselbe an den Gegenständen derselben findet, z. B. an den Blumen, an dem Bache, an den Steinen, an den Thieren; dann bemerkt er aber, daß auch in dieser Beziehung das, was im Kinde von Haus aus Gutes und Richtiges sich regt, den finstern Mächten verfällt, wenn nicht die Zucht der Liebe ihm erst Wege bahnt und es rettet. Wie oft nimmt man an der Jugend Stumpfheit für die schönsten Naturumgebungen, Zerstörungslust an der leblosen und Grausamkeit an der lebendigen wahr? Daß Kinder für eine große, schöne Naturansicht keinen Sinn haben, erklärt Palmer dadurch, daß die Natur in ihrer Größe eine stille, ruhige Betrachtung fordert, des Kindes Lebhaftigkeit aber verlangt, etwas mit seinem Gegenstande anfangen zu können oder wenigstens Leben und Bewegung in ihm zu sehen; daher ist die schönste Landschaft, weil sie ruht, dem Kinde minder interessant, als ein Frosch, der vor ihm seine Sprünge macht. Außerdem ist es das Einzelne, was sich mit Einem Blicke fassen läßt, was des Kindes Auge fesselt; ein Panorama ist für das Auge des Kindes noch zu groß. Die Fähigkeit, die Natur im Großen zu ge-

nießen, kann erst allmählich sich entwickeln. Weniger unschuldig, als jener Mangel an Schönheitssinn, ist die Neigung, verderbend in die Natur einzugreifen. Hier hat die Zucht einzugreifen, und das Kind zu gewöhnen, die Natur als etwas zu betrachten, womit es wohl umgehen, woran es sich erfreuen, aber nicht vergreifen darf. Insbesondere gilt das in Beziehung auf die Thierwelt. Daß der Knabe mit hocherregter Aufmerksamkeit dem Schlachten eines Ochsen ꝛc. zusieht, ist ihm nicht als Beweis künftiger Grausamkeit anzurechnen; er hat, je jünger er ist, von Schmerz und Tod keine Vorstellung.

Aber etwas Anderes ist jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang. Diese Lust hängt mit Lüsternheit des Gaumens und noch mehr in geschlechtlicher Beziehung zusammen. Die grausamsten Tyrannen waren immer auch Wollüstlinge.

Die Phantasieen, womit Jean Paul vor Thierquälerei bewahren will, z. B. der arme Hund sei ein alter haariger Mann, der Mund geschwärzt und lang gereckt, die Ohren hinaufgezerrt, an den zottigen Vorderarmen lange zugespitzte Nägel ꝛc. hält Palmer wohl für spaßhaft, aber für unzweckmäßig. Vor allem hat der Erzieher sein Kind von allen Scenen der Rohheit und grausamen Behandlung der Thiere im öffentlichen Leben fern zu halten. Leider bestehen im öffentlichen Leben so viele Scenen thierquälerischer Rohheit, daß der Erzieher den Zögling vor dem Anblicke derselben nicht gänzlich zu bewahren vermag (das Abstechen der Kälber auf offener Strasse, das Mißhandeln armer Pferde durch Fuhrleute ꝛc.)

Gegen alle Reizungen zur Thierquälerei gibts blos die einfache Zucht: „du darfst nicht,“ womit der Erzieher dem Kinde einzugewöhnen hat, daß es mit Gottes Kreatur nicht schalten und walten darf nach Gutdünken. Jean Paul sagt: „das Kind lerne alles thierische Leben heilig halten; man gebe ihm das Herz eines Hindu, statt des Herzens eines kartesischen Philosophen.“ Palmer sagt: „Beim Hindu hat das freilich seinen guten Grund in dem Aberglauben, den seine Religion ihm einflößt.“ „Die evangelische Kirche hat solcher Ceremonien keine; aber wenn der Hausvater fürs erste dem Kinde nie gestattet, ein Thier zu mißhandeln, und, wenn es geschehen, ihm keinen solchen Frevel hingehen läßt: dann ist durch solche Zucht der Boden gelegt, auf dem die Einwirkung durchs Wort jenes Heiligachten zum bewußten Lebensgrundsatz erheben kann.“

4. Der Zögling im Verhältniß zu sich selbst.

Der Zögling soll dahin gelangen, sich einst selbst zu erziehen; dies kann aber nur dann geschehen, wenn er seinen Eigenwillen

überwinden lernt und dadurch einen christlich geheiligten Charakter erhält. Das Kind muß in dieser Hinsicht dreierlei lernen: 1) bei sich zu sein im Gegensatz zum Leichtsinn, zur Ausgelassenheit; 2) etwas auf sich zu halten, es muß ein Ehrgefühl gewinnen und Scheu vor jeder Schande, vor jeder Schamlosigkeit und 3) muß der Wille sich festigen, so zwar, daß er eben so stark ist gegen das eigene Fleisch, wie gegen äußere Gefahr. Es wird also gesprochen:

1) vom Leichtsinn und von dem Verfahren gegen denselben. Hier heißt es am Ende: „Obgleich das Leben mit seinem überwältigenden Ernste den Leichtsinn oft in eine glückliche Heiterkeit verwandelt, die sich in Alles zu finden weiß, so wird dies doch nur bei demjenigen um so sicherer geschehen, dessen Leichtsinn in der Jugend stets an die eiserne Schranke des älterlichen Willens, der häuslichen Ordnung ꝛc. gestoßen war und so weit gebrochen ist, daß nur das Wohlthätige einer heitern Grundstimmung übrig geblieben ist."

2) Vom Ehrgefühl und von der Schamhaftigkeit und den Pflichten des Erziehers in Beziehung auf dieselben.

a) Der Erzieher hat alles zu unterlassen, wodurch das Kind von ihm an seinem Ehrgefühl angetastet werden kann. Nicht bloß alle rohe Schmähungen, sondern auch die Aeußerungen, wodurch Aeltern bei jeder Gelegenheit den Kindern Verstand und Tüchtigkeit absprechen, sind zu vermeiden. Damit wird nicht gesagt, daß die Aeltern die Lobredner ihrer Kinder sein sollen. Was gefordert wird, ist nur dieses, daß zwar jede Unart gerügt, jeder Unverstand beim rechten Namen genennt, aber auch den Einfällen und Urtheilen des Kindes Gehör geschenkt und das Wahre darin anerkannt werden soll. Die häusliche Gemeinschaft ist hier wieder das, was am meisten veredelnd auf des Kindes Ehrgefühl wirkt. Wenn das Kind an der Hausandacht und Hausarbeit Theil nehmen darf, wenn man ihn an seinen Geburts= und Confirmationstag ꝛc. auf einfache Weise den Werth fühlen läßt, den sein Leben für die Familie hat, so wird dadurch gewiß in ihm der Grund zu einem ehrenhaften, bescheidenen Halten auf persönliche Würde gelegt.

b) Im Kinde soll das geschlechtliche Schamgefühl noch „unausgewickelt" eins sein mit der allgemeinen Scheu vor Schande. Die Methode der Philanthropisten, die Kinder so viel wie möglich in die Geheimnisse des Geschlechtslebens durch Belehrung einzuweihen, wird demnach für höchst unpädagogisch gehalten.

Wenn bei Erscheinung eines jüngern Geschwisters die Frage gestellt wird, woher dasselbe komme, so soll man auf Gott den Schöpfer alles Lebens verweisen und in Bezug auf den physischen Hergang Stillschweigen beobachten. Es muß dem Kinde als Pflicht er=

scheinen, in manchen Dingen, die es jetzt noch nicht verstehen kann, seine Neugierde oder Wißbegierde zu zähmen.

Aber das Ehrgefühl reicht nicht hin, daß das Kind der Selbstbefleckung nicht schuldig wird. Palmer sagt: Wir müssen Oest Recht geben, wenn er den Satz aufstellt; „Man muß dieses Laster bei allen Kindern argwöhnen, denn die Veranlassungen finden bei allen statt." Wärterinnen kitzeln oft die Kinder an geheimen Theilen; auch andere Zufälle können oft eine Pollution erzeugen. Ist diese Entdeckung einmal gemacht, so hält das allgemeine Anstandsgefühl das Kind von jener Sünde nicht mehr ab. Da bleibt dann nichts anders mehr übrig, als daß das Kind diese Sünde als Sünde ansehen lerne, aber nicht durch physiologische Auseinandersetzung, sondern durch das Wort der Zucht: „das darf nicht sein." Dabei muß das Kind sorgfältig beobachtet werden. Wenn das Unglück als ein geschehenes erkannt ist, muß offener mit dem Schuldigen darüber gesprochen werden. Diätetische, medicinische, mechanische Mittel sind hiezu längst empfohlen; jedem Hausvater kann sein Arzt dieselbe nennen. Die Zucht hat aber vor Allem alles entfernt zu halten, wodurch jenes Uebel herbeigeführt werden kann, z. B. unreine Lektüre, schlüpfrige Bilder und Reden, das Zuschauen auf Tanzböden. Positive Zuchtmittel dagegen sind: tüchtiges Arbeiten, Turnen unter gewissen Bedingungen, Baden im fließenden Wasser oder kalte Waschung des Körpers; vorzüglich Gebet und Gottesfurcht.

3) Damit der Zögling sich einst selbst in Zucht nehme, muß er den Zwiespalt in sich selbst, den Gegensatz von Geist und Fleisch, von Gewissen und sündigem Eigenwillen erkennen. Die äußere Zucht zieht sich zuletzt in eine mehr passive Stellung zurück und begnügt sich, das Kind in einer freieren Weise zum selbsteigenen Thun dessen zu veranlassen, was sie als Zucht zuletzt zwangsweise fordern müßte. Um den Willen im freien Vollbringen des Guten zu üben, schlägt man den Zöglingen z. B. vor, statt eines Genusses, eines Vergnügens, das ihnen gestattet ist, einem kranken Geschwister Gesellschaft zu leisten, oder, ohne daß sie dazu befehligt sind, dem Vater, dem Lehrer durch eine freiwillige Arbeit eine Freude zu machen ꝛc. Nachdem noch von der Selbstständigkeit und dem durch das Geschlecht und die Individualität modificirten Charakter gesprochen worden ist, zu welchem der Mensch erzogen werden soll; werden am Ende des Abschnitts die Mittel zusammengefaßt, welche zur Erreichung des Zwecks der Zucht anzuwenden sind. Sie vereinigen sich alle darin, daß das Kind der Autorität oder aufs Wort gehorche, damit der Wille die Richtung erhalte, die der christliche Lebenszweck fordert. Diese Autorität ist aber nicht eine despotische; sondern eine durch die Liebe geheiligte. Sie tritt in folgender Form dem Kinde gegenüber:

a) Den Mittelpunkt bildet das Wort. In der Familie braucht dasselbe kein geschriebenes zu sein, auch in der Schule braucht es dies kaum zu sein. Es ist aber nöthig, daß dies Wort ein bestimmtes, ruhiges, männliches sei. Das Räsonniren ist dabei nicht gestattet, welcher Ansicht auch Schleiermacher ist. (S. dessen Art. im 3. Bd. d. W.) Eben so Kellner. (S. dessen Art. im 3. Bd. d. W.) Von manchen Pädagogen ist empfohlen worden, daß das Wort des Erziehers in einen Bibelspruch gefaßt werde, z. B. Thilo in der Schrift: der Bibelspruch im Dienste des Religionsunterrichts S. 21. Palmer sagt: „der Gedanke ist schön; aber man möge sich nicht dem frommen Irrthum hingeben, als wäre der Bibelspruch in solchem Falle ein Zauberspruch, der durch eine geheime magische Gewalt den Widerstand bräche.“ Ferner ist zu merken: 1) das Wort muß konsequent festgehalten, nicht heute erlaubt werden, was unter denselben Umständen gestern verboten war; 2) der Worte sollen nicht viele sein, sondern nur da, wo es der Erziehungszweck fordert, mit Gebot und Verbot eingeschritten werden. (Vgl. I. Th. Locke p. 13). 3) Wo die Erziehungsgewalt sich theilt, muß das Reich schlechthin einig sein. „Hat das Kind irgendwo eine Zuflucht, wo es einer erziehenden Gewalt Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Keime verdorben. (Die Wirkungen solcher Erziehung hat Jeremias Gotthelf in seiner Anna Bäbe und im Schulmeister sprechend wahr geschildert.)

b) Auch ohne Wort kann die Erziehung durch die Persönlichkeit des Erziehers eine Macht auf das Kind üben. Palmer sagt: „Wer wüßte nicht, daß es Menschen gibt von solcher Macht in ihrer Persönlichkeit, daß man sich in ihrer Umgebung nicht fähig sieht, etwas Schlechtes oder Albernes zu thun, und deren Nähe dennoch nicht wie ein Alp auf dem Gemüthe lastet, die vielmehr alle edlen Keime durch geheime magnetische Kraft aus dem Andern hervorlocken? Solch eine Persönlichkeit ist das Ideal eines Erziehers.“ Er erinnert dabei an Flattich und in alter Zeit an Trotzendorf, in welchem jenes Ideal individualisirt erscheint und fügt hinzu: „es ist zu bezweifeln, ob die Erziehung durch das Regelrechte, methodisch Correkte, das ihrer Viele sich aneignen können, mehr leistet, als durch die originale Persönlichkeit solcher Männer.“

c) Das Wort zeigt sich nicht genügend, den widerstrebenden Willen zu beugen; es bedarf daher einer Ergänzung, durch welche jener Sieg vollendet wird. Es wird darum hier von den Strafen in der Erziehung gesprochen, nachdem auch Mehreres über die Belohnungen mitgetheilt ist. Gegen die Belohnungen der Philanthropisten spricht sich Palmer unbedingt aus. Sie sind verderblich, weil bei ihrer Anwendung das Kind von einer absoluten

Verpflichtung nichts mehr wissen will; sie sind unevangelisch, weil die evangelische Kirche auch im Reiche Gottes keinen Lohn als verdienten Preis für das Gute anerkennt. Doch meint er, die Pädagogik könne hierin nicht völlig mit der Ethik übereinstimmen, weil sie es mit Unmündigen zu thun hat. Wenn ich also in dem Falle, daß z. B. das kranke Kind, die verordnete Arznei nicht nehmen will, anstatt sie ihm mit Gewalt einzugießen, es durch Versprechung eines Geschenkes dahin zu bringen vermag, sie zu nehmen, und nachher seines Preißes froh wird, sollte damit etwas Unpädagogisches geschehen? „Dem jüngeren Kinde, das seiner Sinnlichkeit noch nicht mächtig werden kann, kann ohne Nachtheil ein Prämium gegeben werden."

Bei älteren Kindern kann dies nur beziehungsweise stattfinden.

Eine entschiedene Stelle in der Erziehung behauptet die Strafe. Palmer spricht hier vorzüglich beherzigenswerthe Worte. Er sagt unter Anderm: „Alle diejenigen, welche von göttlicher Strafe weder in der Zeit noch in der Ewigkeit etwas hören wollen, sträuben sich auch gegen die Strafe in der Erziehung. Allein so lange es Kinder zu erziehen gibt, wird alle Theorie die aus der Nothwendigkeit hervorgehende Praxis der Strafe nicht aufheben und die heilige Schrift gibt derselben Recht." „Das Kind muß unter der Strafe die Erfahrung machen, daß es ihm nimmermehr gelingt, seinen Eigenwillen durchzusetzen gegen die Autorität eines höhern Willens; daß, wenn es auch physisch an einer Uebertretung nicht gehindert worden ist, es also seine Freiheit gebraucht hat, es darum nicht freigelassen ist, sondern eine Schuld auf ihm ruht, die gesühnt werden muß, wenn es ferner soll sittlich existiren können." Ob diejenigen Recht haben, die wie Völter (Schulb. 1840, S. 179) die sinnliche Strafe als Ersatz der noch mangelnden Strafe im Gewissen ansehen, oder aber wie z. B. Anhalt, glauben, der Zögling werde durch die Strafe des bösen Gewissens vielmehr los? Darauf antwortet Palmer: Ich bin der Ueberzeugung, daß beide Recht haben." „Wer sich zuvor aus einem begangenen Ungehorsam nichts gemacht hat, der wird ihn anders ansehen lernen durch die Strafe; wer aber darüber innerlich beunruhigt war, der wird durch sie gesühnt, weswegen auch der Erzieher einem solchen Kinde niemals dasjenige nachtragen darf, worüber die Strafe geschah." Wenn man auch das reuige Kind ein= und das anderemal mit der Strafe verschont, so ist das doch nicht als Regel anzunehmen, weil auch dieses ein noch zu flüchtiges Wesen ist, daß ihm nicht ohne ein äußeres Notabena der innere Eindruck bald wieder verloren geht. Hier muß die individuelle Gemüthsart sorgfältig beachtet werden."

Nachdem der Verfasser noch über die verschiedenen Strafen in der Erziehung gesprochen hat, bezeichnet er die körperliche Züchtigung als das allgemeine Ersatzmittel für alle anderweitigen Züchtigungen, wie das Geld als Ersatz für alle sonstigen Verkehrsmittel gilt.

II. Von der Zucht zur Wahrheit.

Mit der Wahrheit tritt ein Element in die Erziehung, welches den Zögling innerlich frei macht, und wenn er dem Erzieher entwachsen ist, statt aller äußeren Zuchtmittel ihm Schranken setzt.

„In älterer Zeit war die Wahrheit, d. i. das, worin der Mensch unterrichtet werden sollte, durch Sitte und öffentliche Meinung festgestellt; man wußte, was man von einem gut unterrichteten jungen Menschen fordern konnte. Allein diese Grenzmarken sind längst verrückt worden. Basedow hat an die Stelle des gelehrten Wissens ein anderes, praktischeres setzen wollen, dessen Umfang nicht geringer war. Aus allen möglichen Fächern wollte er seinem Zöglinge etwas beibringen. Die Reaktion des Pestalozzismus rief ein entgegengesetztes Extrem hervor. Da sollte es eigentlich gar kein Wissen mehr sein, sondern ein Können, was die Erziehung zu Stande zu bringen habe; eine Fülle von Kraft, durch welche er sich alles Wissen beliebig anzueignen vermöchte. Aber es ist längst anerkannt, daß die Kraft nur an Objekten sich bilden kann; welche diese seien, bleibt immer noch unbeantwortet. Denn Wort, Zahl und Form lassen eine solche Manigfaltigkeit in der wirklichen Ausführung übrig, daß dadurch keine feste Handhabe gegeben ist. Unter der Sprache kann eben so gut das Armenische und Malabrische, als die Muttersprache verstanden sein; die Zahl wird ebenso durch die Algebra wie durch die 4 Species ꝛc. repräsentirt. Die deutschen Pädagogen haben daher mehr vom praktischen Standpunkte aus ein Schema dessen aufzustellen gesucht, was als Wahrheit für die Wahrheit zu benützen sei.“ Es wird nun der Unterrichtsstoff, wie er von Niemeyer, von Dinter, von Gräfe, von Beneke, von Graser aufgestellt wurde, vorgeführt. (Vergl. I. Theil dieses Werkes diese Artikel.)

An der Gräfe'schen Bestimmung des Unterrichtsstoffes tadelt Palmer, daß sie über die Grenze des Allgemeinen, d. h. der Volksbildung und der Kindheit hinausgehe; über die Beneke'sche wird gleicher Tadel ausgesprochen, auch leidet das Schema an einer allzu künstlichen Construktion; von der Graser'schen heißt es: sie enthalte viele Verstöße gegen die Logik und erhalte durch die Combination der Gegenstände Natur, Mensch, Gott mit dem geographischen Schema einen fast abentheuerlichen Charakter. Palmer bestimmt nun

das Gebiet der Wahrheit, welches der allgemeinen Bildung dienen soll, auf seine Weise. Das Wesentlichste davon ist folgendes: Das Menschenleben ist nach christlicher Anschauung in die Welt hineingestellt, um eben so sehr sich innerlich von ihr frei zu machen, sie zu überwinden, als in einen gottgeordneten Verkehr mit ihr zu treten.

Dieser Satz enthält 2 Momente. Nach dem ersten tritt als Erkenntniß der Wahrheit die Religion auf, welcher alles, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört, einverleibt sein muß, „so wie es auch nur eine eitle Abstraktion ist, wenn von jener die Sittenlehre als etwas Besonderes getrennt ist." Das 2. Moment schließt erstens den Verkehr mit der Menschheit in sich, welcher durch die Sprache vermittelt wird; zweitens Verkehr mit der Natur und zwar a) eine Beschäftigung des erkennenden Geistes, theils mit der ganzen concreten Erscheinung: Naturkunde; theils mit der abstrakten Form und Zahl, Mathematik; b) eine materiell die Natur beherrschende Beschäftigung, theils für die Zwecke des zeitlichen Lebens — die gewerbliche Thätigkeit; theils um die Natur zum Träger und Darsteller des geistigen Lebens zu machen — die Kunst. Drittens in beiden Hinsichten aber ist die Stellung des Menschenlebens eine zeitlich und räumlich bedingte; der Mensch muß sich also durch geschichtliches und geographisches Wissen über das sinnlich Wahrnehmbare erheben. Keinem Mitgliede des evangelischen Volkes darf es an den hier aufgeführten Bildungselementen ganz fehlen. Wie viel von diesem Bildungsstoffe in der Volksschule zu lehren sei, darüber vernehmen wir von Palmer unter Anderm: „Die religiöse Kenntniß des Kindes muß in so weit eine vollständige sein, daß meistens das fernere Leben nur noch dazu dient, das Einzelne dieser Erkenntniß zu verbinden, die Lücken zwischen den Hauptlehren auszufüllen, die feineren Beziehungen, die dem Kindesaug noch entgingen, hervortreten zu lassen und hauptsächlich die ethische Seite der ganzen Religionswahrheit, ihren heiligenden und tröstenden Einfluß aufs Leben mit allen seinen Anliegen zum vollen sich stets kräftigenden und erweiternden Bewußtsein zu bringen. Von allem Uebrigen aber, was wir mit Einem Worte das Realistische in der Volksbildung nennen können, muß behauptet werden, daß es sich in den Fächern schlechterdings nicht um irgend etwas Ganzes, auch nur relativ Vollständiges, Systematisirtes handeln könne, sondern um eine Anzahl Erkenntnisse, durch welche nur vorerst die noch rein sinnliche Weltanschauung des Zöglings durchbrochen, sein Horizont erweitert, und die Möglichkeit gegeben ist, daß derjenige, der diese fragmentarischen Kenntnisse recht aufgenommen hat und benützt, hernach durch sein Berufsleben in irgend einem speziellen Zweige zu vollständigerer Erkenntniß gelangt."

Was aus jedem dieser Gebiete christlicher Civilisation zur allgemeinen Volksbildung gehört, welche Summe von Erkenntnissen als minimum gefordert werden soll: dafür gibt es keinen absoluten Maßstab; hierin wird jede Zeit ihr Maß in sich selbst tragen. Obgleich dem zu Folge die Jugendbildung einen fragmentarischen Charakter hat, so muß doch die Zucht der Wahrheit darauf hinarbeiten, daß sich der Zögling selbst regiere, und daß sie in ein freies Forschen nach Wahrheit, in ein lebendiges Aufnehmen und Verarbeiten derselben zu innerm gereinigten Leben übergehe.

Damit stimmt im Wesentlichen die Erklärung von Gräfe überein: „Der Unterricht sei diejenige erziehliche Thätigkeit, durch welche dem Zögling zur Einsicht und Willensstärke verholfen wird, damit er seine Sebstbildung ohne absichtliche Einwirkung Anderer fortführen könne." Den Gegensatz von formaler und materialer Bildung erkennt Palmer eben so wenig an, wie z. B. Beneke (s. I. Thl. dies. Werkes p. 453) und Andere.

Damit der angedeutete Zweck des Unterrichts erreicht werde, so muß die Erkenntniß der Wahrheit in der Art gegeben werden, daß des Kindes Interesse lebendig erregt wird, damit dieses Interesse es auch späterhin stets auf die Wahrheit hinleite und im Umgang mit ihr erhalte.

Für die Methodik des Lernens entstehen 3 Abtheilungen: 1) die Zubereitung des Kindes für die Lernstoffe; 2) die Zubereitung des Stoffes für das Kind und 3) der Prozeß des Lehrens und Lernens selbst.

1. Die Zubereitung des Kindes für die Lernstoffe.

a) Obgleich Palmer den Sinnenübungen der Philanthropisten nicht das Wort redet, so will er doch natürlich alles entfernt gehalten wissen, was die Sinne schwächen kann. Die Hauptsache ist aber, daß das Kind seine Sinne brauchen lernt, daß es nicht ins Leere hineinstarrt, sondern der Geist im Anschauen der Sinne bei sich ist. Das ist das Bemerken und Aufmerken. Künstlicher Mittel dazu, wie die Pestal. Schule sie aufstellt, bedarf es bei Kindern, die in ordentlicher häuslicher Gemeinschaft aufwachsen, nicht.

b) Der Geist begnügt sich nicht mit bloßem Bemerken oder mit einzelnen Anschauungen, er will den Dingen gegenüber seine Selbstständigkeit ausüben, und das thut er, indem er Begriffe bildet. Sobald das Kind zu sprechen beginnt, beginnt es zu denken.

Man soll das Sprechen nicht zu beschleunigen suchen, die Ausdrücke des Kindes zwar korrigiren, aber ihm nicht durch pedantisches Hofmeistern die Redelust rauben. Die Kinder, welche am meisten

sprechen, denken nicht immer am meisten, was auch Beneke sagt: I. S. 230. „Die hohle Trommel tönt am stärksten.“

Eigenthümlich ist die Wahrnehmung, daß oft die fähigsten Kinder lange Zeit Mißverständnisse oder Skrupel in sich herum tragen, weil sie sich scheuen, dieselben Andern mitzutheilen.

c) Das Behalten. Die Vergeßlichkeit ist nicht ein Mangel an Gedächtniß, sondern eine Untugend. „Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als Charakterfehler anerkennen; schwache, zerstreute Menschen, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, können auch nicht fest behalten, sagt Schleiermacher. (Vergleiche mit diesem Jacotot im 3. Bande dieses Werkes.) Damit der Schüler mit ganzer Aufmerksamkeit das auffasse, so soll man die Eindrücke nicht zu schnell wechseln lassen. Auch ist es gut, wenn die Zucht, das geistig Empfangene (was überhaupt des Behaltens werth ist) redend erneuert. Der Klang der Worte hilft mit, die Sache selbst in den Gedanken wieder herzustellen. Vorzüglich Lieder und Erzählungen empfehlen sich zur Gedächtnißübung, weil sich in ihnen eine innere Welt aufthut, die immer frisch erlebt wird und dessen werth ist.

2. Die Zubereitung des Stoffes für das Kind. Mit der Vorschrift: auf der untersten Stufe müsse das Lernen in Anschauung, auf der mittleren in Verstandesübung, auf der höchsten in praktischer Anwendung geschehen, ist Palmer in so fern nicht zufrieden, weil die 2 höhern Momente auf der untern Stufe und umgekehrt nicht fehlen dürfen, obgleich er etwas Richtiges an jener Eintheilung anerkennt. Auch die Eintheilung von Rosenkranz, welcher eine intuitive, eine imaginative und eine logische Epoche annimmt, (Vergl. oben d. Artikel p. 216) und die sich auf den Unterschied vom Anschauen, Vorstellen und Denken gründet, genügt ihm nicht ganz, weil das in der lebendigen Wirklichkeit Untrennbare zu sehr zeitlich auseinander gehalten ist, obgleich Rosenkranz sagt: Jene Richtungen der erkennenden Intelligenz gehen dialektisch in einander über, jedoch nicht so nur, daß das Anschauen zum Vorstellen und dies zum Denken sich erhebt, sondern auch so, daß das Denken in das Vorstellen und dies in das Anschauen zurückgeht;“ und also eigentlich nur, weil a potiore fit denominatio, die verschiedenen Epochen auf die angegebene Weise charakterisirt werden.

„Das Wesen, sagt Palmer, ist vielmehr, daß jene, im Kinde zu lebendiger Einheit verbundenen Elemente nicht der Zeit nach einander ablösen, sondern daß sie im Verlaufe der Zeit mit einander an Intensität wachsen“. Die Aufgabe des Erziehers besteht somit nur darin, auf jeder gegebenen Alters- und Entwickelungsstufe

solche Wahrheitsstoffe darzubieten, daß alle jene geistigen Thätigkeiten ein Objekt, jene Geistesorgane eine Nahrung und Uebung haben; und 2) auf jeder Stufe von Stoffen dasjenige darzubieten, nicht mehr und nicht weniger, als die subjektive Kraft des Kindes erlaubt, als seine geistigen Organe aufnehmen und verarbeiten können. Aus dem 1. Grundsatze folgt z. B., daß es verkehrt ist, den angehenden Schüler den ganzen Tag mit Regeln zu langweilen, wie er den oder den Buchstaben machen müsse oder seinem Gedächtnisse einzubläuen, wie der oder der Buchstabe heiße. Aber nicht minder unrichtig ist es, statt dessen ihm den ganzen Tag nur Unterhaltendes darzubieten und das Trockene, an sich Langweilige, das Mechanische, das Abstrakte ganz zu umgehen, in der Hoffnung, daß sich das Nöthige von selbst geben werde. Der 2. jener Grundsätze vertritt die Stelle aller jener Grundsätze, in denen man sämmtliche Geheimnisse didaktischer Weisheit zu besitzen glaubte, z. B. der Grundsätze: Gehe vom Nahen zum Entfernten! Vom Bekannten zum Unbekannten! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Vom Leichtern zum Schwerern!

Alle diese Vorschriften findet Palmer für unbestimmt und nichtssagend. Was leicht oder schwer, nah oder fern rc. ist, wird nur dann nicht falsch beantwortet werden, wenn die Vorschrift auf die oben gebrauchte Formel zurückgeführt wird: was der Kraft des Kindes entspricht, das soll ihm gegeben, hiernach der Stoff in seiner Aufeinanderfolge gewählt und geordnet werden. Auf gleiche Weise löst sich der Streit, ob die analytische oder synthetische Methode die bessere sei. Für das Kind ist, nach Palmer, alles Lernen Synthese. Auch wenn es z. B. einen Satz zuerst in seiner Totalität hört oder liest, es löst ihn aber in seine Theile auf, von den einzelnen Sätzen der Periode herab bis zu den Sylben und Lauten, so erscheint ihm Anfangs das Ganze als ein Einfaches (nur der Lehrer erkannte die zusammengesetzte Natur desselben); und jeder Theil, den es an des Lehrers Hand in diesem Ganzen vorfindet, ist für das Kind in Wahrheit neuer Zuwachs, eine Synthese. Die Analyse ist nur des Lehrers Geschäft, ehe er lehrt, weil er den Lehrstoff, den er als Ganzes beherrschen muß, in jene den Kräften und Entwickelungsstufen des Kindes angemessenen Theile zerlegt und dann jeden dieser Theile in seinen Unterabtheilungen bis zu den einzelnen elementarischen Gedanken herab zerlegen muß, um genau die Sache gleichsam mit dem Kinde zum Ganzen und Großen verwachsen zu lassen. Die termini analytisch und synthetisch sind mit Recht nur zu brauchen, wenn es sich handelt, Verfahrungsweisen zu unterscheiden und kurz zu bezeichnen, die, während sie allesammt für das Kind synthetisch sind, doch als Methoden von Seiten des Lehrers darin einander

entgegengesetzt sind, daß vom Betrachten des Ganzen zur Auffindung des Einzelnen fortgeschritten wird, oder umgekehrt.

Die Elemente aller Volksbildungsstoffe können zugleich eintreten, wie wir das im Anschauungsunterrichte thatsächlich erkennen; ihre Einfachheit erlaubt dies, ohne daß dadurch das Kind in Gefahr käme, mit einemmale einen Schwall von Kenntnissen über sich ausschütten zu lassen.

Im Allgemeinen kann wohl, der oben besprochenen Schematisirung von Denzel und Rosenkranz ähnlich, gesagt werden, daß die erste Stufe noch vorwiegend den Gegenstand von seiner anschaulichen Seite, in concreter Gestalt, in Bild oder Wirklichkeit oder Erzählung darzubieten hat; die 2. Stufe würde alsdann mehr die abstrakte Seite, die trockenen Partheieen hervortreten lassen, auf die sich erst in 3. Stufe ein Wissen baute, in welchem Abstraktes und Concretes, ein logisches Begreifen mit der gemüthlichen Durchdringung ein festes Einlernen mit feiner, lebendiger Anwendung organisch zur Einheit verbände.

Diese Stufen werden aber bei den einzelnen Fächern verschieden sein; in dieser Beziehung kann es schlechterdings kein allgemein gültiges, durch alle Fächer gleich sich hindurchziehendes Schema geben.

Wenn das Lehrbuch für die Anordnung des ganzen Stoffs bestens gesorgt hat, so soll diese Fürsorge nicht bis zur Bevormundung des Lehrers sich ausdehnen, so daß ihm gar nichts zu thun übrig bliebe, als, wie ein Monitor im Lancaster'schen Schulsystem, das Lehrbuch Wort für Wort durchzumachen.

Das Elementarisiren ist schlechthin nothwendig, wie das Kind, je jünger es ist, auch desto kleinere Schritte thun muß.

Die Lückenlosigkeit, d. h. die Stetigkeit des Fortschreitens, darf nicht durchs Objekt, sondern nur durchs Subjekt bedingt sein, so nämlich, daß diesem, dem lernenden Kinde, nicht mit einem Male etwas zugemuthet wird, wofür durch die seither errungene Bildung die geistige Kraft noch nicht vorhanden ist.

3. Hier wird das Lernen selbst als Aufnahme der Wahrheit näher betrachtet.

1) Alle Wahrheit ist eine Gabe, eine Offenbarung Gottes; dies gilt insbesondere von der Erkenntniß göttlicher Dinge. In allen Gebieten sind es immer nur Einzelne, die gleichsam aus erster Hand die Wahrheit empfangen; so jedoch, daß zugleich auch dem Volke die Möglichkeit gegeben ist, gegen Verfälschung der Wahrheit, soweit sie überhaupt seine Lebenssphäre berührt, sich sicher zu stellen.

Das Kind kann vollends nicht angewiesen sein, die Wahrheit selbst zu suchen, sie zu entdecken. Zufällig geht ihm im Verlaufe seines Lebens da und dort ein Licht über diesen oder jenen Gegenstand auf. Wer wollte aber warten, bis es sich von Allem, was zu seiner christlichen Bildung gehört, selbst die rechte Erkenntniß verschafft hätte? Zwar hat man durch methodische Kunst, welche die vielgepriesene Heuristik ist, das Kind dahin bringen wollen, daß es die Wahrheit selbst erkenne; allein das Meiste daran war bloß Schein.

Ueberdieß ist die Zeitverschwendung dabei unverantwortlich, und der Gewinn des Selbstfindens steht weit nicht im Verhältniß damit.

Der Lehrer ist ein Apostel der Wahrheit; er hat aber vor den Aposteln des Evangeliums in der großen Welt voraus, daß er Gehör fordern darf; das Kind darf nicht sagen: „Gehe hin für dießmal, wenn ich gelegene Zeit habe, will ich dich lassen rufen" — es muß hören, die Zucht der Wahrheit wartet nicht auf die ihm gelegene Zeit.

2) Wie aber im Reiche Gottes dem Hören das Glauben entspricht: so muß dies auch im Lernen das Nächste sein. Demselben kommt im Kinde schon eine natürliche Neigung, der Kinderglaube, entgegen. Der Glaube soll aber kein blinder sein, darum gehört zu ihm das Verstehen und Sehen. Das ist aber von den Pädagogen der Aufklärungsperiode so genommen worden, als hätte das Kind überhaupt nicht zu glauben, sondern erst zu untersuchen, und wenn es den Gegenstand als wahr befunden habe, erst aufzunehmen. Von diesem Wahn war sowohl die demonstrative Lehrweise der Philanthropen, als die Dinter'sche Sokratik beherrscht.

Durch diese falschen Lehrweisen lernte der Schüler allermittelst im Hochmuthe des vermeinten Selbstdenkens alle Autorität gering achten. Es ist ein ungeheurer Fehler, wenn man so das Kind zum Kritisiren verleitet.

Wenn wir also Verständniß fordern, so ist das etwas Anderes, als Raisonnements und Kritik: es ist das klare innere Schauen dessen, was des Lehrers Wort mittheilt.

Das Verständniß des Gehörten ruht zuvörderst auf Anschauung, und erhebt sich durch das Wort zum höhern innern Schauen. Damit ist die Thätigkeit des Verstandes nicht ausgeschlossen, denn, wo die sinnliche Anschauung aufhört, arbeitet er in Begriff, Urtheil und Schluß fort.

3) Zur Zucht der Wahrheit im Lernen gehört wie das Hören, wie das Glauben, so auch das Selbstreden. Das Kind ist der er=

kannten Wahrheit erst dann mächtig, wenn es sie vollkommen auszusprechen im Stande ist. Zu diesem Zwecke dient ein zweifaches Mittel: 1) das pestalozzische Nachsprechen. In allen Gegenständen muß man darauf dringen, daß die Schüler das Vernommene klar und vollständig aussprechen und wiederholen. Die 2. Art, jenes Selbstreden hervorzurufen, ist die sogenannte Sokratik, d. i. der Unterricht in Fragen und Antworten, wodurch das Kind die zu erkennende Wahrheit auf dem Wege des eigenen Denkens in sich erkennt. Dieselbe hat für die Kinder etwas Frisches, Anregendes und wenn sie sich dem freien Wechselgespräch zwischen Erwachsenen nähert, etwas eigenthümlich Reizendes und Liebliches, daß sie gewiß jeder geistig lebendige Lehrer lange vorher schon angewendet hat, ehe sie als Sokratik in die deutsche Pädagogik eingeführt wurde. Soll sie aber diesen freieren Charakter behalten, und nicht zur armseligen Zungendrescherei werden, so darf sie zwar von den bekannten Regeln der Katechetik nicht losgesprochen werden und in keine Conversation ohne Ziel und Würde ausarten; aber was ihr Werth und Gehalt verleiht, ist der Geist im Lehrer selbst, der in der Katechese die Wahrheit als freien Besitz verwendet.

4) Hierauf wird vom Lesen als Mittel, wodurch der Zögling auch dann, wenn er dem Unterrichte des Lehrers entwachsen ist, gehandelt. Daß die Versuche, das Volk aus einem arbeitenden zu einem lesenden zu machen, nicht gelungen sind, ist gut; es ist aber doch zu bedauern, daß nicht mehr Leselust unter dem Volke getroffen wird und daß, wenn sie sich regt, demselben so viel Ungeeignetes in die Hände fällt. Damit aber gelesen werde, muß schon der Jugend Lust dazu gemacht werden. Zur Privatlektüre für dieselbe eignet sich vor Allem biblische Geschichte, populäre Bearbeitungen der Kirchengeschichte, der Profangeschichte, besonders der vaterländischen, tüchtige Biographien (wie Matthesius: Luther). Das poetische Element darf auch in dieser Richtung nicht fehlen (Kellner: die Poesie in der Volksschule), Robinson, die Ostereier rc. Neuere Jugendschriftsteller, als: Hey, Güll, Stöber, Barth, Schubert, Grube, liefern des Schönen sehr viel.

Hierauf wird auch Einiges über die Wichtigkeit des Niederschreibens des Ausgesprochenen und eigener Gedanken gesprochen.

5) Repetitio est mater studiorum. Hier ist also von der fleißigen Reproduktion des schon Gelernten und vom Memoriren die Rede. Palmer sagt da unter Anderm: „Manche Lehrer, namentlich junge theologische Katecheten können sich gar nicht darein finden und gerathen außer sich, wenn sie gewahr werden müssen, daß etwas, was sie unlängst mit großer Salbung auseinander gesetzt, heute

mit Stumpf und Stiel vergessen ist. Sich darob zu ärgern, ist weder gut noch nöthig; es bedarf blos einiger Geduld, um das neunmal Gesagte zum zehnten Male mit gleicher Gelassenheit und Freundlichkeit wieder zu sagen." Und: „Es kann kein Zweifel sein, daß die Mißachtung dieser Wiederholungsarten, namentlich des Memorirens, weil man es für eine mechanische Arbeit erklärte, die den Geist quäle statt ihn zu bilden, viel Schuld ist an der Oberflächlichkeit moderner Bildung." (Vergl. Jacotot im 3. Bd. d. W.)

6) Alles Wissen und Können muß zurückwirken auf den Kern des geistigen Lebens, auf Willen und Gesinnung. Die volle Einheit von Wissen und Wollen, von Wissen und Handeln wird zwar im reiferen Alter erst erreicht; aber einen Grund dazu muß doch auch die frühe Erziehung schon legen. Es soll dafür jede Gelegenheit beobachtet werden, wo das Kind durch etwas, was in seiner Unterweisung vorkam, auch in seinem Handeln sich bestimmen lassen soll. Es darf nicht glauben, daß Leben und Lehre zwei verschiedene Dinge, zwei Welten seien, die sich nichts angehen.

Die II. Abtheilung des Palmer'schen Werkes handelt
vom **evangelischen Schulamt** und
vom **evangelischen Rettungswerk.**

Das evangelische Schulamt.

1) Zuerst wird vom evangelischen Charakter desselben gesprochen. Es wird angegeben, wie sich das Lehramt von der Volksschule an bis zur Universität zum evangelischen Erziehungsprinzip verhalte. Die evangelische Pädagogik geht blos die Frage an, wie das evangelische Prinzip im ganzen Schulorganismus repräsentirt wird.

Darauf wird die Verbindung, die zwischen dem Lehramte und der evangelischen Kirche 1) bezüglich der Universität und 2) bezüglich der Gymnasien und lateinischen Schulen besteht, besprochen und dann dasselbe bezüglich der Realschulen und der Volksschulen gethan.

Die Realschulen sind nach des Verfassers Aeußerung am meisten mit dem Vorwurfe belastet, das evangelische Prinzip direkt oder indirekt zu verletzen, so wie es ihnen auch nicht zum Vortheil gereicht, daß an manchen Orten die Demokratie die Realschulen zu ihrem Schoßkinde erhoben habe. Die Befürchtung, daß die realistische Jugendbildung als die Quelle des modernen Materialismus

und der Abstumpfung für alles Ideale anzuklagen sei, ist, nach Palmer, ungegründet. Denn wie das Lateinische und Griechische, so sind für den Knaben auch die Realien zunächst ein reines Lernobjekt, das auf seine sittliche Bildung in diesem Alter vornämlich nur formell, d. h. als Zucht des Geistes wirkt.

Nicht von den Gegenständen hängen die gefürchteten Wirkungen ab, sondern von dem Geiste, den der Lehrer seiner Schule einhaucht. (Vergl. oben Rottels von p. 349—351.)

Die Realschule muß um so mehr allerlei Verdacht sich ausgesetzt sehen, je weniger man über ihre Stelle im ganzen Schulorganismus bisher ins Klare hat kommen können.

Nach Palmer steht sie in der Mitte zwischen der Volksschule und der gelehrten Schule; sie ist wesentlich Bürgerschule, die gelehrte Schule steht nicht neben, sondern über ihr. Wenn zu Franke's Zeiten die lateinischen Schulen nicht so ganz in dem Formalismus der Grammatik wären untergegangen gewesen, so wäre vielleicht gar keine Realschule entstanden. Der geschichtliche Gang war aber ein anderer, und es ist gut so; denn die Realschule dient der gelehrten Schule gleichsam zum Sporn, damit sie auch an Sachkenntnissen ihre Zöglinge nicht zurückbleiben läßt, und weil aber der philologische Unterricht und die realistische Bildung doch eine doppelte Arbeit ist, welcher viele Zöglinge nicht gewachsen sind, so können dieselben doch dafür durch die Realschule zu den erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten gebracht werden.

4) Die Volksschule. Am stärksten tritt jener Nexus, somit der evangelische Charakter des Lehramtes, in der Volksschule hervor.

Die Behauptung, daß die Schule eine Tochter der Kirche sei, läßt sich nach Palmer historisch nicht beweisen. Der erste, welcher ein Schulwesen schuf, war Karl der Große, nicht die Kirche. Darauf errichteten die Städte Schulen, oft unter harten Kämpfen mit den Klerikern. Wenn es auch Kleriker waren, die sie für dieselben in Dienst nahmen, so hat sich doch dadurch ein eigener Lehrstand gebildet. Neben diesen privilegirten Lehrern zogen gewisse „Lehrmeister" von Stadt zu Stadt und schlugen eine Schule auf, wie die Krämer eine Bude. Wegen der Klagen und Beschwerden, welche die klerikalen Scholastici gegen diese Lehrer führten, mußte sich deren Unterricht auf Lesen und Schreiben beschränken. Das war nun die Wiege der Volksschule. Diese ersten deutschen Schulen waren also vom Klerus ausgestossen und auf alle Weise beschränkt. Kann man also von der gelehrten Schule nicht sagen, sie sei eine Tochter der Kirche; so kann man dies weit weniger von der deutschen Schule.

Durch die Reformation wurde für den Augenblick nicht viel an den vorhandenen Zuständen geändert, obgleich in ihrer Idee vom

allgemeinen Priesterthum es lag, auch im Schulwesen das volksthümliche Element dem klerikalen gegenüber zur Geltung zu bringen. Bei Luther ist der Begriff der Schule als einer Lehranstalt für Wissenschaften, namentlich für Sprachen, zur Bildung derjenigen, die einst Prediger und Beamte werden sollten, noch sehr überwiegend. Die Aeußerungen der Reformationszeit über die noch vorhandenen deutschen Schreibschulen waren eher feindselig, als freundlich. Allein das Werk dieser Männer war größer und mächtiger als sie selbst. Es bedurfte nur einiger Jahrzehnte, so war aus der Reformation eine Volksbildung erwachsen, oder wenigstens der Weg dazu gebahnt. Die Bildung eines Volkes beruht auf Wissenschaft, Kunst und Religion. Die erstere war nur unserem Volke so lange nicht möglich, so lange ihm nicht das allererste Wissen, das religiöse, gegeben war. Die evangelische Kirche hat dafür gesorgt: Luther gab dem Volke die deutsche Bibel. Wie durch Luthers Bibel das Hochdeutsche zur herrschenden Kultursprache des gesammten deutschen Volkes wurde, so konnte es auch jetzt an einer deutschen Literatur Theil nehmen. Jetzt war den alten deutschen Schreibschulen durch die Bibel und den Katechismus eine Realität gegeben, woran sie als Werkstätten einer reellen Bildung des Volkes innerlich wachsen und erstarken konnten. Auch in Ansehung des zweiten, der Kunst, hat die Reformation den deutschen Schulen durch den deutschen Choral einen Schatz gewährt, der ihnen bisher fremd war, denn das Lied ist in der Volksschule außer seinem religiösen Gehalt und Zusammenhang zugleich als Vehikel für ästhetische Bildung des Volkes von großer Bedeutung.

Den 3. und wichtigsten Faktor der Volksbildung, nämlich die Religion, sofern sie eine ethische ist, erhielt die deutsche Volksschule, als die heilige Schrift unter das Volk trat und theils gelesen, theils ausgelegt ward in ethischer Weise und die Schule ihr Hauptbuch an der Bibel erhielt. So haben nun die früheren Schreibschulen einen Inhalt bekommen, in welchem die Grundlage der ganzen Volksbildung gegeben war; und man kann mit Fug sagen: nicht sowohl die deutsche Schule hat diesen Inhalt sich zugeeignet, sondern umgekehrt: dieser Inhalt, dieses evangelische Lebensprinzip hat die deutsche Schule erst wahrhaft geschaffen; dem Erdenkloß ist durch Gottes Wort erst der lebendige Odem eingehaucht worden. Darin lag dann die innere Nothwendigkeit, daß aus der Reformation die Volksschule mußte geboren werden; das große Reformationswerk hätte keine feste Basis gehabt, wenn diese nicht in der Schule gelegt ward. Wenn daher Gräfe sagt: „Die Reformatoren suchten in der Schule eine Stütze für ihr kirchenreformatorisches Werk; die Schule mußte demnach in die Gewalt der Kirche kom-

men, mußte eine Dienerin der Kirche werden", so macht derselbe, nach Palmer, zu einem Produkte politischer Berechnung, was vielmehr innere Nothwendigkeit, was ein lebendiges Heranwachsen ist. Der evangelisch kirchliche Charakter des Lehramtes an der deutschen Volksschule in evangelischen Landen ist ein durch ihren Inhalt wesentlich bedingter; und das Band zwischen Kirche und Schule kann nur gelöst werden, wenn letztere ihres Inhalts sich entledigt.

Es folgt nun eine ausführliche Besprechung der Angriffe auf die Schulaufsicht durch die Geistlichen.

a) Bezüglich der von den Neuerern gemachten Vorschläge über die Beaufsichtigung der Schulen bemerkt er, daß in denselben das Geständniß liege, man wisse noch nichts Verständiges darüber und schäme sich darum nicht, einstweilen selbst Absurdes aufs Tapet zu bringen. Das überhebt uns aber der Selbstprüfung nicht. Es folgen nun Beschreibungen und Erzählungen von Geistlichen, welche die Schulaufsicht schlecht geführt haben. Die einen hatten kein Interesse für die Schule; die andern keine Einsicht; die dritten waren herrschsüchtig und befehlshaberisch rc. Darum folgt die Forderung, daß die Kirche ihre Diener bezüglich ihres Verhaltens gegen Schule und Lehrer scharf zu kontrolliren habe und daß dem Lehrer Gelegenheit gegeben sein solle, über seine Schule sich selbst aussprechen zu können und daß ihm in allen Schulangelegenheiten Sitz und Stimme im Ortsschulkollegium gewährt sein müsse.

Palmer vermuthet aber, daß trotzdem das Begehren nach einer Trennung, nach Selbständigkeit des Schulstandes, noch nicht verstumme und gibt die Gründe dafür ausführlich an.

Hierauf heißt es: Die Sache steht also so: Soll die Schule auch ferner eine christliche, d. h. auf klarem in der Schrift begründeten kirchlichen Bekenntnisse beruhende sein oder soll sie weltlich werden? Darüber haben nun aber die Pädagogen nicht selber zu entscheiden; sondern die Familien, die Gemeinden, und so lange diese sich nicht vom gemeinsamen Christenleben losgerissen haben, etwa in lichtfreundlicher Corruption — so können auch sie nicht willkürlich darüber entscheiden, sondern die Kirche hat auch das Recht, mit einzustimmen über die obige Frage, weil sie durch die Taufe des Kindes dasselbe zu ihrem Gliede auf- und die Pflicht übernommen hat, darüber zu wachen, daß aus der Taufe eine lebendige Frucht, ein neuer, gottgeheiligter Mensch erwachse.

Aber nicht bloß die Gemeinde und die Kirche haben sich am Schulwesen zu betheiligen, sondern auch der Staat ist dabei interessirt. Wie er sich zu der einzelnen Gemeinde stellt, wird auch auf das Schulwesen influiren; wie theilt er aber mit der Kirche in An-

sehung des Schulgebietes? Gewiß nicht so, daß die Kirche bloß den Religionsunterricht besorgt und alles Uebrige er.

Weil der Religionsunterricht nicht so ertheilt werden kann, daß er mit allem Uebrigen nichts zu schaffen hätte, weil er durch seine sittlichen Momente ins ganze Leben eingreift, der Staat selbst weder dociren noch erziehen kann und ohne die erziehende Kraft, deren Träger und Verwalter die Kirche ist, nicht bestehen kann: so überträgt er der Kirche die gesammte Leitung der Schule. Zuletzt werden noch die kirchlichen Funktionen, welche dem Volksschullehrer übertragen sind, als Band betrachtet, welches das Lehramt der evangelischen Volksschule seit ihrer Stiftung mit der Kirche in engem Zusammenhange erhält.

Palmer theilt auch über dieses Verhältniß Vieles mit.

2) Die Tüchtigkeit zum Amte.

Diese Abhandlung hat den Satz aus Gust. Baurs Erziehungstheorie (s. 3. Bd. dieses Werkes) an der Spitze: „Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen." Die erste Eigenschaft, welche zur Tüchtigkeit im Amte gefordert wird, ist das zum Schullehrerberufe geeignete Naturell, die innere göttliche Bestimmung dafür, die Befähigung, die Zucht der Liebe und die Zucht der Wahrheit zu erfüllen.

a) Zur Selbstzucht und Selbstverleugnung ist der Lehrer nur durch die Liebe fähig. „Was das göttliche Leben in die Kinder pflanzt und die Organe dafür in ihnen weckt, ist einzig die Liebe, als der linde Frühlingsodem, der alle Keime in der Tiefe lebendig macht, als die warme Sonne, unter der sich Blüthen entfalten und Früchte zeitigen."

b) Zucht der Wahrheit. Hier wird von den Kenntnissen gesprochen, die der Lehrer nöthig hat, und von dem Vermögen, dieselben mitzutheilen. Nebenbei wird gesagt, daß in die Schule ein Mann gehört. „Wo es sich ums Lernen handelt, da ist das straffere, konsequentere Auftreten des Mannes, da ist sein objektiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig." „Vom Mann muß auch die weibliche Natur schon in der Kindheit ihre Bildung empfangen." Was das Alter betrifft, so heißt es unter Anderm: „Ein noch rüstiger Greis, dergleichen die Schulgeschichte doch Manchen zu nennen weiß, ist gewiß — ob er auch nicht in jede allerneueste Methode sich mehr finden kann — eine ehrwürdige Erscheinung, die durch Lebenserfahrung und Lebensreife das oft reichlich ersetzt, was an jugendlicher Beweglichkeit etwa abgeht, wiewohl nicht selten auch zu Tage kommt, daß der stete Um=

gang mit Kindern, mit jungen Leuten überhaupt, auch den Mann noch in höherm Alter frisch und jugendlich erhält, falls ein Herz für die Jugend ihm innewohnt." Hierauf ist von der Gesundheit des Lehrers als einer Bedingung zur gedeihlichen Verwaltung des Lehramtes die Rede; eben so von dem nachtheiligen Einfluß, den die Armuth des Lehrers auf seine Amtsführung hat. Hier heißt es unter Anderm: Ein Mann, den die bittere Nahrungssorge quält, müßte wahrlich eine übermenschliche Kraft besitzen, wenn er die nöthige Frische, den heitern Muth, die geistige Klarheit und Freiheit sollte bewahren können. Hierin haben die Regierungen und Ständekammern, da sie so langsam zu einer Verbesserung der ökonomischen Lage der Schullehrer sich herbei ließen, eine schwere Schuld auf sich geladen, und viel Böses, was ihnen in der Zeit der Verwirrung von Mitgliedern des Lehrstandes ist angethan worden, war Rache für ihre erduldete Härte — ein Unrecht der Lohn des andern."

3. Lehrling, Gehülfe und Meister.

Unter dieser Aufschrift ist unter Anderm von Schullehrer-Seminarien die Rede. Nachdem Verfasser kurz die vermeinten Nachtheile angeführt hat, welche die Seminarien auf den Charakter der Lehrer gehabt haben sollen, spricht er aus, daß die Errichtung dieser Anstalten eine Nothwendigkeit wurde, sobald die Pädagogik sich zu einer Wissenschaft auszubilden begann. „Denn es wäre doch widersinnig gewesen, die Pädagogik als Wissenschaft anzuerkennen und zu pflegen, und gerade diejenigen, deren Lebensberuf die Erziehung ist, von der Kenntniß jener Wissenschaft auszuschließen; eben so widersinnig, als wenn man zwar auf Universitäten und in Büchern Theologie als Wissenschaft treiben, die künftigen Pfarrer aber daran ferne halten wollte." Hierauf bestimmt er das Curtmann'sche Resultat: daß das Seminar als seinen eigenthümlichen Lehrgegenstand nur Pädagogik und pädagogische Revision der schon vorhandenen Kenntnisse, verbunden mit praktischen Uebungen, haben könne, auf seine Weise.

Ist die Pädagogik der Mittelpunkt der ganzen Seminarbildung, so ist der Mittelpunkt der Pädagogik das Evangelium. Daß es möglich sei, die Pädagogik als Wissenschaft zu begreifen, indem man von evangelischer Anthropologie und Heilslehre ausgeht, das zu beweisen, ist des Verfassers Buches Zweck. Wird der Lehrer mit seiner Wissenschaft auf den evangelischen Standpunkt gesetzt, so ist damit auch die lebendige Einheit mit dem Volke wie mit der Kirche ihm bewahrt. Im entgegengesetzten Falle wird er isolirt, ist er weder ein Mann der Wissenschaft, noch ein Mann des Volks.

Auch in der Form muß die Behandlung der Erziehungswissenschaft im Seminar nach der Fähigkeit der Zöglinge sich richten und darum so einfach, klar und durchsichtig sein wie möglch, was wiederum durch den Anschluß an die heilige Schrift am leichtesten und wirksamsten geschieht.

Unter der pädagogischen Revision der schon vorhandenen Kenntnisse wird ein nochmaliges Durcharbeiten derselben zum Zwecke ihrer methodischen Behandlung für den Lehrzweck verstanden. In den Schul- und Präparandenjahren lernte der Zögling zuvörderst das, was er lernte, für sich; jetzt lernt er dasselbe für seine künftigen Schüler. Dadurch wird aber sein Wissen nicht allein formell vervollkommnet, sondern auch materiell erweitert.

Das setzt voraus, daß sämmtliche Stoffe, ausgenommen die Pädagogik selbst, schon vorher dem Zögling beigebracht sind. Wie dasselbe zu geschehen hat, ob nämlich in besondern Präparandenschulen, oder durch Incipienz bei einem tüchtigen Schullehrer, oder durch den Besuch öffentlicher Lehranstalten und Privatunterricht, das läßt Palmer unentschieden.

Auch für die Seminarzöglinge wird keine wissenschaftliche Vollständigkeit gefordert. Der Seminarunterricht kann weder Geschichte, noch Physik, noch Mathematik rc. so wissenschaftlich betreiben, wie es die Universität, ja auch schon das Gymnasium thut. Nur die Pädagogik, als Fach- und Berufswissenschaft des Lehrers, muß im Seminar als geordnetes Ganzes mit wissenschaftlicher Begründung, insbesondere auch mit rechter Einführung in ihre Geschichte betrieben werden. Es werden nun Seitenblicke auf die überspannten Forderungen geworfen, welche laut Eisenlohr's, Schützes und Anderer Berichte an die Präparanden bezüglich ihres Wissens hie und da gemacht wurden.

Einen bedeutenden Nachdruck muß die Seminarbildung auf die Einübung sämmtlicher Fertigkeiten, z. B. des Docirens und Katechisirens, des Klavier-, Orgel- und Violinspielens, des Zeichnens, des schriftlichen und mündlichen Gedankenausdrucks legen.

Endlich soll das Seminar an seinen Zöglingen dieselbe Zucht der Liebe üben, wie diese hernach sie üben sollen an den Schulkindern. Zu solcher Zucht gehört auch das Anhalten zur rechten Leibespflege, Turnen, Baden, Excursionen rc.

Palmers Ueberzeugung ist, daß nicht die Seminarien den Vorwurf verdienen, eine unevangelische Generation von Lehrern erzeugt zu haben; stehen die rechten evangelischen Männer an der Spitze, und werden diese nicht zu sehr durch einen vorgeschobenen Formalismus in Disciplin und Unterricht eingeengt: so werden die Seminarien vielmehr Pflanzstätten für eine evangelische Lehrerschaar und

durch sie für ein evangelisches Volk sein. Eine unkirchliche Zeit hat den Seminarien, da sie während ihrer Dauer entstanden, auch ihren Stempel aufgedrückt; aber das ist kein character indelebilis; und wir möchten in Bezug auf sie ein Sprichwort umkehren: wo viel Schatten ist, ist viel Licht.

Am Ende dieses Abschnittes stehen noch einige treffliche Bemerkungen über Fortbildung des Lehrers und über sein kollegialisches Zusammenwirken mit andern Lehrern.

4. Die Ordnung des Schullebens.

Hier ist I. von dem Einflusse die Rede, den die Schule als organische Gemeinschaft auf das Kind hat, von der Würde derselben, von ihrem Charakter als Familie, Gemeinde, Kirche und Staat im Kleinen.

II. werden die beiden Pole, worauf jede Gemeinschaft beruht, nämlich Gesetz und Freiheit in Beziehung auf Schule besprochen. Beide Begriffe: Gesetz und Freiheit gehen in dem höhern Begriff der Ordnung auf. Wie diese Ordnung sich repräsentire, wird nun ausführlich gezeigt. Es ist also hier von Schulgesetzen, vom Verhalten der Schüler in der Schule gegen die Mitschüler ꝛc., von Schulfesten, Schul-Ferien ꝛc. die Rede.

5. Das Lehrgeschäft.

1) Die ersten Anschauungsübungen sollten in den Kleinkinderbewahranstalten vorgenommen werden. Da dieselben aber nicht überall bestehen oder diejenigen, welche in ihnen wirken, diese Uebungen nicht gehörig vorzunehmen vermögen; so müssen sie in den Volksschulen stattfinden. Für diese Uebungen wird das Kraus'sche Werk: „Das erste Schuljahr" empfohlen. Dasselbe findet auch mit dem Golzsch'schen Werke: „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" statt. Mag aber das Lehrbuch auch noch so gut sein, es schließt doch eine mehr ins Einzelne gehende Bearbeitung und Vorbereitung von Seiten des Lehrers nicht aus.

2) In Ansehung der Klasseneintheilung sagt er, daß die Schüler vom 6.—14. Jahre wenigstens 4 Hauptabtheilungen erfordern; das Klassenlehrsystem ist dem Fachlehrsystem weit vorzuziehen; in den Dorfschulen ist die Trennung der Geschlechter in den Schulen nicht nöthig.

3) Es wird zu den Akten des Lehrgeschäftes übergegangen.

1) ist vom Religionsunterricht die Rede. Für diesen Namen will er lieber Unterricht in dem Worte Gottes genommen wissen. Der Lehrgang in diesem Unterrichte soll folgender sein:

Auf der 1. Stufe werden biblische Geschichten gegeben. Von dogmatischer Auseinandersetzung ist da noch wenig die Rede; die Resultate der Geschichten selbst werden in kurzen Sätzen gegeben. Daneben beginnt schon das Lernen von Sprüchen und Liedern. Katechese findet dabei nur statt, als das Selbsterzählen der Kinder und die Selbstverständlichung manche Fragen von Seite des Lehrers nöthig macht.

Auf der 2. Stufe wird das Abstraktere gelernt. Es handelt sich da um Aneignung eines größeren Vorrathes von Bibelsprüchen und Liedern und um das einstweilige Lernen des Katechismus.

Als 3. Moment tritt auf dieser Stufe das Bibellesen hinzu. Daneben geht der Unterricht in der biblischen Geschichte in der Art fort, daß die Zahl der früher erzählten Geschichten vermehrt wird.

Auf der 3. Stufe ist es die Aufgabe, vornämlich durch Katechismus-Erklärung das seither Angeeignete zu einer lebendigen Totalität zu erheben. Der Katechismus-Auslegung soll die Schrift-Auslegung zur Seite gehen. Hier ist erst das eigentlich katechetische Verfahren an seinem Platze. Das erbauend belehrende Gespräch gilt Palmern immer wieder als die nächstliegende, Kinder und Lehrer frisch erhaltende, Lehrform. Auf dieser letzten Stufe muß die biblische Geschichte als ein großes Ganzes, durch das der rothe Faden des göttlichen Heilsplanes hindurchgeht, behandelt werden, an welche sich die bedeutenderen Thaten der Kirchengeschichte anreihen. Dieses Schema gilt auch für die Real- und Gelehrtenschule.

Der anthropologische Unterricht, welcher mit dem Religionsunterricht verbunden wird, hat die Aufgabe: 1) die psychologischen Grundbegriffe: Geist, Seele, Vernunft, Verstand, Herz, Gewissen ꝛc. den Schülern auf Grund der Schrift geläufig zu machen und zwar in einfachen an der Geschichte sich darstellenden und aus den Schriftaussprüchen sich erklärenden anschaulichen Zügen und 2) den Sinn des Schülers für psychologische Beobachtung zu schärfen.

2) Sprachunterricht. Nachdem Mehreres über den Unterricht in fremden Sprachen und über den Unterricht und die Uebungen der deutschen Sprache in Gelehrtenschulen gesprochen wurde, folgt der Sprachunterricht in der Volksschule. Nachdem die verschiedenen Sprachlehrmethoden kurz historisch vorgeführt und die Gründe angegeben wurden, daß auch das Volk die hochdeutsche Sprache nicht bloß verstehen, sondern auch zu gebrauchen verstehen müsse, wird von der Aneignung der Fertigkeit im Lesen und Schreiben, von dem Inhalte der Fibel, des ersten Lesebuchs, von der Einprägung der orthographischen Gesetze am Lesebuch, von den schriftlichen Aufsätzen als Nachbildungen einzelner Stücke des Lesebuches gesprochen. Zuletzt wird der Gang des Sprachunterrichts also geordnet angege-

ben: 1) Einfacher Lese= und Schreibunterricht; 2) das Grammatische: a) die Unterscheidung der Wörterarten; b) die Unterscheidung der Casus, der Tempora und Modi — wozu die lateinische Terminologie am Ende vernünftiger als das Chaos deutscher Termini; c) die nöthigen Gesetze der Construktion eines Satzes; 3) der höhere, auf jene Kenntniß der einfachsten Gesetze sich stützende Sprachunterricht am Lesebuch und in den eigenen Nachbildungen.

3. Unterricht in Naturkenntnissen.

a) Naturgeschichte. Stufengang: Der Anfang fällt mit dem Anschauungsunterricht zusammen. Auf der 2. Stufe wird eine Art Uebersicht, z. B. über die 3 Naturreiche, über die Hauptklassen der Thiere, der Pflanzen, der Mineralien geben. Mit einer Linnee'schen 2c. Eintheilung 2c. verschone man die Kinder! Auf der 3. Stufe mögen dann solche Naturbetrachtungen stattfinden, wie wir bei Scheitlin und Grube finden.

b) Naturlehre. Zuerst wird gezeigt, daß die physikalische Kenntniß der religiösen Auffassung nicht schade. Palmer bekennt sich zu der Lehre Curtmanns: Man muß in der Schule erst die gewöhnlichsten Erscheinungen des Lebens erklären lernen, ehe man in die schwankenden Theorieen der Elektricität und der Wärme eingeht. Nicht Spielereien müssen der Vorwurf des Unterrichts werden, sondern Antworten auf die allernächstliegenden Fragen. Wissen z. B. übrigens gut gebildete Schüler anzugeben: warum die Wäsche im Freien leichter trocknet, als im eingeschlossenen Raume? Wo die Grenze des Stolperns und Fallens ist? Warum die Tropfen am Glase herunterlaufen? Warum das Holz bei der Hitze Risse bekommt? Wie das Bügeleisen glatt macht?" Schon dessen, was sich an alle dem ohne Apparat erklären läßt, ist nicht wenig; aber selbst die ärmste Dorfschule ist nicht ohne Apparat. Der Gang ist also dieser: Zuerst werden die Kinder auf die Erscheinungen aufmerksam gemacht; dann wird ihnen eine mäßige Zahl physikalischer Gesetze in populärer Form eingeprägt; und auf der 3. Stufe geschieht die Einführung in ein höheres Gebiet der Physik, ins Experimentiren, worauf aber die Volksschule verzichten muß. Für diese muß sich alles Uebrige an die Lektüre im Lesebuch anschließen, welches populär gehalten sein muß, wie das von Poppe und die Kalwer Naturlehre von Schubert.

Mathematik. Für die allgemeine Volksbildung existirt die Mathematik nur in der Gestalt des Rechnens und, wenn es so weit kommt, der sogenannten Formenlehre. Selbst für die Realschule dürfte z. B. von der Geometrie nur erst das Präpädeutische geeignet sein, das sich über das Gebiet des Anschaubaren noch nicht weit

in das der Beweise in wissenschaftlicher Form einläßt, wozu die Oberklasse theils der natürlichen Entwickelungsstufe, theils der Bestimmung der Schüler nach hinreicht, da eine wissenschaftliche Erkenntniß für diejenigen, die in diese obere Klasse nicht mehr übertreten, sondern mit dem 14. Jahre in ein Geschäft als Lehrlinge eintreten, ein unnützes und schnellvergessenes Besitzthum wäre. Für die höhern Gebiete hat die evangelische Pädagogik kein specielles Gesetz.

Ueber den Stufengang im Rechnenunterricht sagt Palmer: Unser Canon in Betreff der Anordnung alles Unterrichts nach 3 wesentlichen Stufen bewährt sich auch auf diesem Gebiete, da die erste Uebungsreihe an den Zahlkörpern noch das Concret=Anschauliche, der weitere Unterricht das abstrakte Gesetz und zuletzt in der Schlußrechnung wieder eine Vereinigung des Concreten und Abstrakten darstellt. Von specifisch pädagogischen, mit dem Centrum der christlichen Erziehung zusammenhängenden Kräften enthält dieser Unterricht am wenigsten; an ihm wird sich am wenigsten unterscheiden lassen, ob der Lehrer zugleich evangelischer Erzieher ist oder nicht. Doch hat die strenge Gesetzmäßigkeit des Rechnens durch die Nothwendigkeit, schlechterdings die Gedanken beisammen zu behalten, auch etwas sittlich Stärkendes und Stählendes und wirkt in so fern zusammen mit dem Ganzen christlicher Erziehung. Beim Rechnen ist überdies besonders nöthig, daß die Kinder sprechen. (Grube's Rechenunterricht im 3. Bd.)

Formenlehre. An derselben kann sich die Anschauung bilden; denn wenn der Knabe kennen gelernt hat, was ein rechter, ein stumpfer, ein spitzer Winkel, ein gleichseitiges, gleichschenkeliges, rechtwinkeliges Dreieck, ein Quadrat, ein Rhombus, ein Kreis, ein Radius, ein Segment ꝛc., was senkrecht und wagrecht ist, wie sich der Würfel, der Cylinder, die Kugel ꝛc. unterscheiden: so wird er die Objekte in der Außenwelt anders anschauen, als ohne diese Kenntniß, er wird vieles Schöne, vieles Häßliche als solches gewahr werden, wofür sein Auge sonst blind gewesen wäre; und was dem Menschen das Auge aufthut, daß er hellen Blickes die Wirklichkeit anschaut, das ist der christlichen Humanität willkommen. — Für den Knaben, der nicht durch seinen künftigen Beruf auf das wissenschaftliche Studium der Geometrie hingewiesen ist, wird das Messen der praktische Ausläufer der Formenlehre sein; für das Mädchen aber das Zeichnen. Den Lehrgang betreffend, so will P. zwar analytisch, d. h. mit der Anschauung von Körpern begonnen wissen, glaubt aber doch die eigentlich geometrische Vorstellungsfähigkeit erst dahin setzen zu müssen, wohin sie auch Zerrenner und Pestalozzi setzen, nämlich in den Punkt und in die Linie. Die 2. Stufe bilden eine Reihe Sätze, die der Schüler

sich an den vorgezeichneten Figuren abstrahirt, während die 3. Stufe theils fürs Messen, theils fürs Zeichnen reservirt bleibt.

Technologie. Von einem Cursus dieses Gegenstandes kann nicht die Rede sein, sondern es handelt sich nur darum, daß der Lehrer, wie etwa das Lesebuch oder etwas, was zu den interessanteren Zeiterscheinungen gehört, dazu Veranlassung bieten mag, seinen Schülern eine ihren Fassungskräften entsprechende Kenntniß davon beizubringen sucht. Diese Belehrungen dienen dazu, dem Kinde eine Anschauung von der Macht des zu Gottes Ebenbild geschaffenen Geistes über die Naturgewalt zu geben und arbeiten dem dumpfen Versinken in sich selbst, dem selbst religiös gewecktere Menschen der Welt gegenüber so manchmal verfallen, kräftig entgegen.

Zeichnen und Gesang. In Beziehung des ersten Gegenstandes sagt er, daß es wünschenswerth wäre, wenn durch denselben dem Bauern der Sinn fürs Schöne in Natur und Kunst einigermassen geöffnet würde, aber Zeit und andere Umstände gestatten es in den Volksschulen nicht. Die Düpuis'sche Lehrart möchte sich am besten eignen, doch wagt der Verfasser über die zu befolgende Methode kein Urtheil zu fällen. Es ist thöricht, den Werth des Schulunterrichts nach den aufgelegten Schönschriften zu beurtheilen; aber die kalligraphischen Uebungen sollen doch nicht abgeschafft werden. Dieselben sollen aber nicht in bloßem Nachmalen bestehen, sondern das Gesetz soll dabei dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden. Was über Gesang gesagt ist, davon ist das Wesentlichste Folgendes:

Die Noten sollen in den Volksschulen gebraucht werden, denn sie dienen zur Veranschaulichung der Bewegungen nach Höhe und Tiefe und erleichtern die Einübung. Dabei wird aber doch gefordert, daß die Lieder auswendig zu singen sind. Die Noten müssen auch gebraucht werden, weil sich vielleicht später doch ein Schüler an einem Singchor betheiligt; welchen Vorschub leistet es ihm dann, wenn er schon einige Kenntniß der musikalischen Bezeichnungsweise mitbringt! Der Note wird vor der Ziffer der Vorzug gegeben und zwar aus den schon bekannten Gründen. Nicht bloß geistliche, sondern auch weltliche Lieder sollen und dürfen in den Volksschulen geübt werden. Außerdem soll das Lied nicht bloß auf die Singstunde beschränkt werden, sondern als belebendes, erfrischendes Element durchs ganze Schulleben sich durchziehen.

Geschichte und Geographie. Nachdem Verfasser die verschiedenen Ansichten über den Geschichtsunterricht in den Volksschulen, sowohl das Was als das Wie desselben betreffend, vorgetragen hat, theilt er seine eigene Meinung über diesen Gegenstand mit. Erlauben es die Umstände nicht, denselben als eigenes Pensum zu

behandeln, dann soll in der biblischen Geschichte bei Gelegenheit das Nöthige über die alten großen Reiche mitgetheilt werden. Bei der Reformationsgeschichte sollen die nöthigen Rückblicke auf die bedeutendsten Persönlichkeiten und Ereignisse des Mittelalters geschehen. Ist eine besondere Zeit für diesen Gegenstand gegönnt, dann sollen vom 10. Jahre an Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte und wenn es die Umstände gestatten, auch aus der alten Geschichte mitgetheilt werden. Im 2. Kurs, der mit dem 12. Jahre beginnt, soll man die bedeutendsten Namen und Daten geradezu auswendig lernen lassen und bei jedem einzelnen nur so viel Konkretes in Umrissen mittheilen, als nöthig ist, damit das Memorirte nicht ein haltloses werde. Hiezu können die Weitbrecht'schen Geschichtstabellen Dienste leisten. Auf der 3. Stufe wird nun all das, wovon die Hauptnamen und Zahlen eingeprägt wurden, zum vollständigen Bilde ausgemalt werden.

Geographie. Ein Land kann nur mit Hülfe der Karte, der symbolisch verjüngten Darstellung desselben, kennen gelernt werden. Die wirkliche Anschauung kann der Schüler nicht haben, sie muß ihm also in dieser verjüngten Form gegeben werden und das Verständniß dieser Form aufgeschlossen werden. Ein Unterricht an der Karte kann aber nicht gelegenheitlich nur geschehen, er bedarf eines Zusammenhangs, da durch bloßes Hinweisen auf einzelne Punkte nie eine Anschauung geographischer Verhältnisse erzielt würde. Es muß also für diesen Unterricht wöchentlich wenigstens eine Stunde bestimmt sein, sonst entsteht eine Lücke in der Schulbildung. In der Auffassung des Pensums lassen sich 3 Hauptansichten unterscheiden. Die erste haben unsere Väter befolgt. Sie legten ein Lehrbuch der Geographie sammt Atlas vor und ließen jedes Land, jede Stadt mit ihren Merkwürdigkeiten lesen und auf der Karte aufsuchen.

Durch diese mechanische Methode wurde doch wenigstens Stoff gesammelt. Die zweite Art ist ganz entgegengesetzt. Die Oberfläche der Erde wird nach Flußgebieten, Gebirgszügen, Wasserscheiden betrachtet; jeder Welttheil, jedes Land wird nach seinen Terrain-Verhältnissen dargestellt, ganz abgesehen von politischen Eintheilungen, von Städten ꝛc.; auch Geognosie wird mit hereingezogen. Diese Behandlung eignet sich aber mehr für Männer als für Knaben. In der dritten Behandlungsweise wird das Todte sammt und sonders liegen gelassen und dem Kinde desto mehr von dem Leben auf Erden, auch von dem Leben der Natur erzählt. Diese Richtung ist vortrefflich repräsentirt durch Grube's geographische Charakterbilder, so wie durch vieles von Barth in den Jugendblättern Mitgetheilte. Aber auch diesem Verfahren können wir uns nicht ganz

hingeben, das Kind muß sonst statt zu lernen sich bloß unterhalten lassen. Auch in Beziehung des Anfangs herrschen Differenzen. Die meisten sagen: vom Nahen zum Entfernten soll gegangen werden, zuerst soll man das Vaterland und dann die übrigen Länder kennen lehren. Dadurch ist nicht bestimmt, ob ich Nr. 2 Frankreich, oder Polen oder gar Dänemark wählen solle. Eine andere Ansicht ist, daß vielmehr mit dem Globus begonnen werde, indem keine richtige Vorstellung vom Einzelnen, z. B. von der Lage Amerikas gegenüber von Europa möglich sei, wenn man nicht das Ganze überschaue. Auch gegen dieses Verfahren ist manches einzuwenden. Palmer schlägt folgendes Verfahren vor: Dem Kinde sollen an der Fibel Erzählungen von allerlei Ländern gegeben werden. Die Namen der Länder, Flüsse, Berge, die darin vorkommen, müßte es behalten. Dazu müßten auch Zeichnungen von Städten gegeben werden, so daß das Kind z. B. die Stadt Köln sich nicht ohne den Dom ꝛc. vorstellen würde. Mit dem 10. Jahre müßte statt des Phantasiegebildes die Wirklichkeit, aber auch diese in ihrer symbolischen Verjüngung auf der Karte erscheinen. Damit aber das Kind in diese sich zu finden weiß, müßte es selbst eine Karte zeichnen lernen. Das von P. beschriebene Verfahren ist dasselbe, welches im 1. Thl. der Grundsätze ꝛc. p. 253 angegeben ist. Dann würde die Karte vom Vaterlande vorgelegt und ihr Inhalt nach der durch die Zeichnung erhaltenen Kenntniß speziell angegeben, woran sich die politische Eintheilung anschlösse. Eben so würde Deutschland behandelt. Die übrigen Länder aber, so wie die übrigen Welttheile könnten nur in wenigen Hauptzügen, die die Lage, die angrenzenden Länder und Meere, die Hauptstädte und das Charakteristische seiner Bewohner beträfen, gegeben werden. Erst im letzten Jahre würde der Globus daran kommen.

Die Beziehung zwischen diesem Lehrfache und dem Centrum evangelischer Schulbildung, der Bildung für das Reich Gottes wird außer der allgemeinen bildenden Kraft noch darin gesucht, daß durch die geographische Bildung die Theilnahme an der Missionssache gesteigert werden soll. (Vergl. damit oben Rottels über Geographie p. 354.)

Unter der Ueberschrift:

Das evangelische Rettungswerk

ist 1) von der göttlichen Aufgabe und ihrer Lösung, 2) von mangelhaft Organisirten die Rede, in welch letzterer Beziehung zuerst von den Kretinen und ihrer bessernden Behandlung, hernach vom

Taubstummen= und Blindenunterricht, dann von Verwaisten und Verwahrlosten und deren Erziehung und Besserung, von Kleinkinderschulen und Rettungsanstalten gesprochen wird.

Werfen wir einen Blick zurück auf das vorgeführte Werk, so ergibt sich, daß P. in demselben die Idee einer evangelischen Erziehungs= und Unterrichtslehre konsequent durchgeführt und sich dadurch ein bedeutendes Verdienst erworben hat; denn er läßt den Erzieher seine ganze Thätigkeit im Lichte des Evangeliums auffassen und zeigt ihm, wie er sein Amt zum wahren zeitlichen und ewigen Wohle seiner Zöglinge zu verwalten vermag. Da aber das christlich=religiöse Princip in vielen andern pädagogischen Werken der neuern Zeit im Vordergrunde steht und auch diejenigen pädagogischen Schriften, welche mehr vom philosophischen Standpunkte den Gegenstand darstellen, den Zusammenhang mit dem Christenthum nicht aufgeben: so ist einleuchtend, daß die meisten Grundsätze und Lehren P's. dem Geist und Wesen nach auch in letzteren zu finden sind, wenn gleich die Form, in welcher sie dort ausgesprochen sind, eine andere ist.

Wiefern dieß z. B. in Ansehung der allgemeinen Prinzipien der Fall ist, wurde schon in obiger Darstellung am treffenden Orte angedeutet. Blickt man auf das Speciellere, so ergibt sich ein ähnliches Resultat. Daß der Erzieher mit allgemeinen, theoretischen Principien nicht ausreicht, sondern dieselben stets nach der Individualität des Zöglings und den übrigen empirischen Verhältnissen zu modificiren habe, daß ihm also bei seinen theoretischen Kenntnissen ein praktischer Blick und ein natürlicher Tact zur Seite stehen müsse, wird fast von allen besseren Pädagogen gelehrt. (Vergl. z. B. Waitz siehe oben p. 251.) Ebenso daß trotz aller natürlichen Anlagen und künstlichen Fertigkeiten des Erziehers das Ergebniß der Erziehung sich nicht mit mathematischer Gewißheit bestimmen lasse, weil dabei so viele Umstände einwirken, welche außer der Macht des Erziehers stehen. Deßwegen hängt zuletzt auch das Gedeihen der Erziehung vom himmlischen Segen ab und der Erzieher muß darum nicht nur mit der innigsten Liebe für seinen Beruf erfüllt sein, um den Muth nicht zu verlieren, wenn seine Einwirkungen auf den Zögling nicht den gewünschten Erfolg haben, sondern es soll ihn auch dieses Verhältniß mit Demuth erfüllen, so wie ihn in allen Beziehungen seines Berufes ein gottesfürchtiger und religiöser Geist beseelen muß, damit er seinen Trost und seine Befriedigung am liebsten im Gebete suche.

Wie P. den Begriff der Zucht für den umfassendsten der Pädagogik erklärt, so stellen manche als solchen die Erziehung auf und zerfällen denselben in Zucht und Unterricht, oder sie erklären Bildung für den übergeordneten Begriff und ordnen ihm Erziehung und Unterricht unter. Eine andere Ansicht stellt sich noch bei Waitz heraus. (S. oben p. 250 u. 302.)

Alle lehren, daß Zucht ohne Unterricht ihren Zweck nicht erreicht, daß erst dieser die wahre menschliche Frömmigkeit erzeugen kann, weil es ohne ihn keine Erkenntniß, und ohne Erkenntniß keine wahre Weisheit gibt. Alle lehren auch, daß es eine Zeit im menschlichen Leben gibt, wo nur Erziehung für den Menschen thätig sein kann, wo der Unterricht für ihn noch unmöglich ist. Die Erziehung hat dem Unterrichte die Bahn zu brechen, ihn noch lange fortwährend zu begleiten und sich allmählig zurück zu ziehen, so wie der Zögling nach und nach zum Vermögen gelangt, sich selbst zu erziehen. (S. p. 235 I. Bd.)

Alle fordern eine sorgfältige Aufsicht über den Zögling, doch so, daß ihm die zur Entwicklung seiner Individualität und Aeußerung seines wahren Inneren nöthige Freiheit bewahrt bleibt, damit der Erzieher eine richtige Kenntniß von demselben erhalte. Ebenso haben sie, wie P., bei ihren Vorschriften für die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse die höheren sittlichen Zwecke des Menschen vor Augen, und ihre Ansichten über das Verhalten des Erziehers bei der spielenden Thätigkeit des Kindes stimmen ebenfalls mit den Palmer'schen überein.

Alle verlangen gegenwärtig, wie P., daß die religiösen Keime im Kinde frühzeitig gepflegt werden und daß es für den Erzieher nichts Wichtigeres gebe, als daß er im Herzen des Kindes Gottesfurcht erzeuge. Lange schon hat man sich auch von dem Irrthum befreit, als sei das Gewissen im Kinde etwas Fertiges und als sei dasselbe nicht erst durch Gewöhnungen und Gebote zu bilden. Alle neueren Pädagogen betrachten die Liebe des Kindes zu den Eltern als Quelle und Vehikel der Liebe zu Gott, überhaupt die Gefühle und Empfindungen, welche durch liebende Mütter in dem Herzen der Kinder erwecket werden, als das wichtigste Element für das religiöse Leben des Menschen. Was sie über Eigensinn und über die Neigung der Kinder zum Lügen, über das Verfahren der Erziehung in dieser Hinsicht, über die Bildung zur Wohlthätigkeit und zu einem menschlichen Verhalten gegen Thiere 2c. lehren, stimmt ebenfalls mit den Palmer'schen Grundsätzen überein. Dessen Lehren über Belohnungen und Strafen in der Erziehung enthalten im Wesentlichen dasselbe, was Andere, z. B. Curtmann, die Gebrüder Pau=

lus ꝛc. hierüber mitgetheilt haben; denn die anthropologische Ansicht der Kindernatur hat sich längst geändert, so daß man nicht nur in methodischer Hinsicht die Dinter'schen, sondern auch in disciplinärer Beziehung die philanthropischen Grundsätze verließ. Dort hat man die Ansicht aufgegeben, daß alles, was der Schüler lernen solle, aus demselben herausgeholt werden müsse; hier den Irrthum verlassen, das Kind schon als gewordenen freien Menschen zu betrachten, dessen Rechte durch körperliche Strafen verletzt würden.

Wie die besseren Pädagogen vor P. als Grundobjekte des Unterrichts: Natur, Mensch, Gott mit Sprache, Zahl und Maß bezeichneten, so finden wir diese Gegenstände auch von P. als solche aufgestellt. Selbst in Ansehung des Quantums, das in diesen Gebieten in den Volksschulen behandelt werden soll, finden wir zwischen ihm und jenen keinen wesentlichen Unterschied. Gleiches Verhältniß erblicken wir in der Lehre vom Unterrichtszweck und in den Ansichten über formalen und materialen Unterricht. Gleich P. haben auch andere Pädagogen die zu große Ausdehnung und künstliche Gestaltung, welche seit Pestalozzi Manche dem ersten Anschauungsunterricht gegeben haben, getadelt und suchten denselben einfacher zu gestalten; ebenso bezeichneten sie die subjektive Kraft des Schülers als das entscheidende Moment für das Fortschreiten des Unterrichtes, und lehrten, daß der wahre Unterricht immer von einem Ganzen ausgehen, von diesem zu den Theilen fortschreiten und diese wieder zum Ganzen verbinden solle. Seine Ansichten über das Verfahren im Unterricht, welches Alles aus dem Schüler zu entwickeln sucht, wurden schon von vorausgegangenen Pädagogen ausgesprochen; alle bessern Pädagogen der neueren Zeit erhoben ihre Stimmen gegen den raisonnirenden Religionsunterricht. Sie lehrten, wie P., daß der Lehrer sich zunächst an das Glaubensvermögen des Schülers wenden müsse und sprachen die Wiederholung als eine der wichtigsten Regeln des Unterrichts aus. Welches Gewicht auf sie z. B. Jacotot legte, wird im 3. Band dieses Werkes gezeigt werden, wo dessen Methode beschrieben wird. Palmers Ansichten über Schullehrer-Seminarien stimmen dem Wesen nach ebenfalls mit denen der neueren besseren Pädagogen überein; Gleiches ist bezüglich der von ihm geforderten Behandlungsweise der verschiedenen Lehrgegenstände in der Volksschule zu sagen.

Ueberall zeigt sich P. als einen seiner Kirche und seinem Stande mit Eifer und Treue ergebenen Diener und Verehrer; aber er ist dabei gerecht und billig gegen andere Anstalten und Stände im Staate, insbesondere auch gegen den Schullehrerstand. Deßwegen spricht er Lob und Tadel sowohl da- als dorthin aus und übersieht auch das Gute nicht, was die Pädagogik der Philanthropisten

hatte, obgleich seine Grundsätze in vielen Beziehungen den Gegensatz von jener bilden. Da P. seine Lehren zugleich in einer würdigen Form mittheilt, so bietet das Studium seines Werkes viel Interesse dar, und es wäre daher zu wünschen, daß alle Erzieher und Lehrer dasselbe vornähmen, damit sie ihr Geschäft immer mehr mit religiösem Sinne und heiligem Ernste betrieben und das Reich Gottes durch ihr Wirken auf Erden immer besser begründen und verbreiten hälfen.

Druck der Theodor Burger'schen Officin in Bayreuth.

hatte, obgleich seine Grundsätze in vielen Beziehungen den Gegensatz von jener bilden. Da P. seine Lehren zugleich in einer würdigen Form mittheilt, so bietet das Studium seines Werkes viel Interesse dar, und es wäre daher zu wünschen, daß alle Erzieher und Lehrer dasselbe vornähmen, damit sie ihr Geschäft immer mehr mit religiösem Sinne und heiligem Ernste betrieben und das Reich Gottes durch ihr Wirken auf Erden immer besser begründen und verbreiten hälfen.

Druck der Theodor Burger'schen Officin in Bayreuth.

Ludwig, Johann Lorenz,

Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Wesen u. Verhältnisse, zur Förderung gründl. Kenntniß d. Pädagogik f. Erzieher u. Lehrer in Kirche u. Schule dargest
Bd.: 2

Bayreuth 1853 - 57